

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«СТАНКИН»
(РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ)
САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ШАРОФА РАШИДОВА
(РЕСПУБЛИКА УЗБЕКИСТАН)**



**РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ:
НАУКА, КУЛЬТУРА, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
11-12 марта 2022 года**

САМАРКАНД – МОСКВА, 2022

УДК 80+378.061.3
ББК 812Р
Р-88

Печатается в авторской редакции

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, доцент Т.В. Васильева
(ответственный редактор);
доктор педагогических наук, профессор Г.М. Лёвина
доктор филологической наук, доцент О.А. Ускова
кандидат педагогических наук В.В. Зикратов;
кандидат педагогических наук Н.В. Краснокутская

Р-88 Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация: материалы Международной научно-практической конференции/ под ред. Т.В. Васильевой (отв. ред.) [и др.] – Самарканд - Москва 2022. – 300 с.

ISBN 978-9943-8384-7-5

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, посвященные обсуждению актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного и современной лингвистики. Первый раздел содержит статьи, рассматривающие вопросы обучения различным аспектам преподавания РКИ иностранных пользователей на всех уровнях образования. Второй раздел включает статьи, отражающие проблемы современного русского языка и межкультурной коммуникации.

Издание адресовано преподавателям русского языка, студентам, магистрантам, аспирантам.

Минимальные системные требования: процессор с частотой 1,3 ГГц или выше; ОЗУ 512 Мб; Microsoft Windows XP/Vista/7/8/10; Adobe Acrobat Reader 8.0 и выше.

УДК 80+378.061.3
ББК 812Р
ISBN 978-9943-8384-7-5

© ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,
2022

© Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова, 2022

© Авторы

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Приветствие ректора Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова Р.И. Халмурадова	8
Приветствие ректора Московского государственного технологического университета «СТАНКИН» В.В. Серебряного	10
РАЗДЕЛ 1. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО РАЗНЫМ КАТЕГОРИЯМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ	
Абдусаломова Вазира Раджабовна	12
Семантико-грамматические особенности фразеологизмов русского и узбекского языков	
Авакова Ольга Викторовна	19
Тестирование как средство контроля при обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе	
Адясова Людмила Евгеньевна	22
Макроподход в преподавании РКИ в практике предвузовской подготовки	
Атавуллаева Саида Жумабекмуратовна, Виктор Викторович Зикратов, Тураходжиева Рахно Каримджановна	26
Методические аспекты обучения синтаксису студентов иноязычных групп	
Байкова Наталия Владимировна	31
Принципы разработки тестовых заданий: субтест «Чтение», уровни В2 и С1	
Баятян Эвелина Амаатуновна	36
Трудности освоения предложно-падежных конструкций русского языка у студентов-армян	
Большакова Алёна Юрьевна	40
Критерии отбора прецедентных феноменов при обучении русскому языку как иностранному	
Васильева Татьяна Викторовна	44
Пути повышения эффективности преподавания метаязыка науки магистрантам вузов инженерного профиля	
Вохидова Нигора Абдузугуровна, Ташбекова Дилором Исмоиловна	49
Применение интерактивных методов обучения на разных этапах урока русского языка в национальной аудитории	
Горбенко Виктория Дмитриевна	54
Владение информационными технологиями преподавателями русского языка как иностранного при использовании и создании MOOK	
Гусева Елена Юрьевна, Дворкина Екатерина Александровна	59
Профессионально ориентированное обучение РКИ в условиях цифровизации	
Даниева Нозима Нажмиддиновна	62
Дидактические игры на уроках русского языка	
Дубинина Любовь Леонидовна	66
Предметный и прагматический компонент содержания обучения иностранных студентов языку специальности	
Жидкова Юлия Борисовна, Велла Наталия Владимировна	69
Письменная речь в дистанционном формате обучения	
Загуменникова Наталия Васильевна	74
Мобильные технологии в обучении русскому языку как иностранному	
Иванова Марина Михайловна	78
Освоение литературоведческой терминологии иностранными учащимися предвузовского этапа на занятиях по литературе	
Клименко Галина Васильевна	81
Актуальные научные направления и преподавание РКИ	

Ковина Тамара Павловна	86
Развитие навыков функционального чтения в практике преподавания РКИ	
Кожевникова Елена Владиславовна	90
Развитие навыков устной речи на русском языке у китайских студентов-синьцзянцев	
Конева Наталья Николаевна	94
Методика сотрудничества в контексте обучения русскому языку как иностранному	
Краснокутская Надежда Владимировна	98
Особенности дистанционной формы работы на подготовительном факультете	
Лёвина Галина Михайловна	101
Структурирование учебного процесса в соответствии с когнитивными предпочтениями нового поколения	
Маматова Маштарий Голиповна	109
Подготовка учителя к уроку русского языка как иностранного в начальных классах	
Мельникова Татьяна Николаевна, Хоронек Светлана Станиславовна	112
«Препарирование» слова как прием работы с лексикой научного стиля речи, или нужен ли язык-посредник	
Мещерикова Алина Юрьевна	116
Особенности обучения русскому языку в мононациональных группах студентов творческих вузов (на примере узбекской актерской мастерской ВГИК)	
Мухутдинов Тимур Шавкатович, Сагирова Ильмира Габдилахатовна, Хамидов Озод Ходжикурбанович	121
Художественный текст как основа формирования лингвокультурологической компетентности на уроках русского языка и литературы	
Орехова Екатерина Евгеньевна	125
Творческая история романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: штрихи к портретам главных героев	
Пашковская Светлана Сергеевна	130
«Спасательный круг» в методике преподавания русского языка как иностранного	
Пиванова Элина Викторовна, Борлакова Медиха Иссаевна	136
Клуб русского языка для иностранных студентов в системе преподавания РКИ в вузе: о роли, функциях и первых результатах	
Пиневиц Елена Валентиновна	141
К вопросу об обучении русскому языку как иностранному предмагистрантов технических вузов	
Санникова Алла Владимировна	144
Роль межкультурной коммуникации в преподавании РКИ	
Санталова Алина Андреевна	148
Обучение политическому дискурсу студентов-иностранцев уровня B2 (на материале выступлений российских политиков)	
Страмнова Татьяна Владимировна, Шантурова Галина Алексеевна	152
Педагогическая грамматика как современная технология в этнометодике	
Татаринова Наталья Васильевна	157
Модель современного подготовительного факультета: сетевое взаимодействие вузов	
Татаринова Наталья Васильевна, Халеева Ольга Николаевна	162
Технология обучения иностранных учащихся публичному выступлению в учебно-научной сфере общения	
Тойчиева Насибохон Суранбаевна, Темирова Шоира Гайбуллаевна	168
Специфика работы по изучению лексических норм в иноязычной аудитории	

Турсунова Зарина Гафуровна	173
Как научить учащихся школ с узбекским языком обучения правильно читать и говорить по-русски?	
Ускова Ольга Александровна, Шаталова Наталья Станиславовна	174
Индивидуализация образовательных треков в контексте профессиональной подготовки иностранных студентов	
Уставщикова Варвара Александровна	179
Преподавание РКИ в онлайн-формате: проблемы и пути решения	
Фомченко Анна Олеговна	183
Повышение внутренней мотивации студентов подготовительного отделения в процессе обучения русскому языку как иностранному при использовании мобильных приложений	
Хамшовски Светлана Алексеевна, Волкова Елена Петровна	187
К вопросу о презентации лексики	
Харитоновна Ольга Викторовна	190
Формирование лингвострановедческой компетенции у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки (на материале текстов по истории университета)	
Хасянова Полина Маратовна	194
Критерии отбора аутентичных текстов аксиологической направленности с целью развития мотивации к активному высказыванию собственного мнения на занятиях по РКИ на уровне В2	
Шахов Андрей Викторович	198
К вопросу преподавания дисциплины «Физика» иностранным учащимся	
Щербак Антонина Семёновна, Кадымова Диана Рашидовна	201
Ономастическая составляющая деятельности преподавателя русского языка как иностранного	
Якубжанова Мухайё Кадыржановна, Азимова Гулноз Бобокуловна	205
Задания PISA как инструмент оценки читательской грамотности учащихся национальных школ	
РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВИСТИКА. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. ЛИТЕРАТУРА	
Абу Сафака Айша Абдель Латиф Салех	209
Ненормативная лексика и ее влияние на человека	
Бахриева Шахноза Шукурджонова	212
Вклад Ю.Ю. Авалиани во фразеологию	
Борлакова Медиха Иссаевна	217
Специфика вербализации концепта «честь» в карачаевской и русской лингвокультурах	
Волков Сергей Александрович	221
Плюральность концепта как явление межкультурного академического общения	
Гриценко Алина Аксентиевна	226
Проявление лингвистического нонконформизма в условиях виртуальной коммуникации (социальные сети)	
Джалилова Гулбахор Абдуразаковна	230
Лингвокультурологический анализ русских паремиологических единиц	
Исаева Юлия Павловна	234
Украинизмы в творчестве Н.В. Гоголя как способ передачи национального колорита	
Кнорц Ольга Владимировна	236
Карта Берлина как источник прагматической информации	
Мавлянова Тамилла Бахриллаевна	241
Хафиз как вершина поэзии Ирана	

Мисюкевич Владимир Андреевич	244
Функционирование русского языка в виртуальной среде (на примере комментариев к трансляции)	
Муталипова Малика Ахмаджонова	247
Основные способы производства единиц словообразовательной игры	
Ойматова Озода Абдулваххоб кизи	250
Содержательные и языковые особенности заголовков рассказов А.П. Чехова	
Османова Татьяна Владимировна	254
Фитонимы как тематическая группа слов	
Рахманова Жыпаргул Рахмановна	259
Негативное влияние социальных сетей на грамотность современной молодёжи	
Романтовский Александр Владимирович	265
Медийность научных статей: интердискурсивный потенциал воздействия на массовую аудиторию (на материале рейтинга популярности статей на сайте cyberleninka.ru)	
Сиддикова Илина Ильгисовна	270
Черты трикстера в образе Сандро (на материале романа Ф. Искандера «Сандро из Чегема»)	
Тоштемирова Муштарий Шухратовна	274
Аналоги русских предлогов в узбекском языке	
Умбетова Надежда Замельевна	277
Казахская душа в русском поэтическом тексте О.О. Сулейменова	
Уразбаева Динара Маратовна	281
Пушкинская тема в творчестве М.И. Цветаевой	
Халина Наталья Васильевна	286
Историческая и функциональная вариативность моделей кросс-культурных коммуникаций	
Эльмезни Шайма	291
Иисус Христос как концептуальный образ в рассказе Ф.М. Достоевского «Мальчик у Христа на ёлке»	
Сведения об авторах	296

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

11-12 марта 2022 года Московским государственным технологическим университетом «СТАНКИН» совместно с Самаркандским государственным университетом им. Шарофа Рашидова была организована Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация».

Конференция была проведена в смешанном формате: участники выступали очно и онлайн. Работа конференции включала в себя пленарные доклады и секции, обсуждение в рамках круглых столов и подведение итогов. В конференции приняли участие ведущие методисты и преподаватели-практики, опытные специалисты и молодые ученые, научные сотрудники ВУЗов и учителя русского языка за рубежом, аспиранты, магистранты и студенты. Выступающие представляли крупнейшие московские вузы и образовательные центры: Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», МГУ им. М.В. Ломоносова, Московский государственный лингвистический университет, Московский городской педагогический университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский педагогический государственный университет, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Всероссийский государственный институт кинематографии (ВГИК), Учебно-издательский центр «Златоуст».

Активное участие в конференции приняли представители учебных заведений Узбекистана: в первую очередь Самаркандского государственного университета им. Шарофа Рашидова, а также Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, Термезского государственного университета и других.

Среди участников конференции были представители ведущих российских университетов и организаций: Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Пензенского государственного университета, Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Воронежского государственного университета, Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина, Сибирского института управления, Сибирского государственного университета путей сообщения, Северо-Кавказского федерального университета, Международного детского центра «Артек». География участников конференции охватывала не только Россию и Узбекистан, но и ближнее и дальнее зарубежье: Беларусь, Армению, Кыргызстан, Венгрию, Румынию, Китай и Тунис.

В рамках конференции работали пять секций, посвященных различным аспектам функционирования и изучения русского языка: обсуждалось преподавание русского языка как неродного и иностранного, обучение русской культуре и литературе, русскому языку в специальных целях, учеба на подготовительном факультете, современные образовательные методы и технологии, вопросы лингвистики и межкультурной

коммуникации. Круглые столы, проведенные по итогам конференции, обобщали и расширяли круг обсуждаемых вопросов: среди них ключевыми являлись сохранение национальной идентичности и современный этап развития методики РКИ.

По итогам работы Международной научно-практической конференции «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация» была принята следующая резолюция: 1) отмечена высокая научная и практическая ценность представленных на конференции докладов; 2) признана актуальной и желательной необходимость сотрудничества русистов, методистов и преподавателей русского языка; 3) подтверждена роль высших учебных заведений и других образовательных организаций в распространении русского языка и русской культуры; 4) выражена благодарность руководителям секций и пленарного заседания за продуктивную работу, рациональную организацию, дружескую атмосферу и высокий научный уровень дискуссий; 5) работа Международной научно-практической конференции «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация» признана актуальной, эффективной, прошедшей на высоком научно-методическом уровне.

Дорогие коллеги и единомышленники, мы надеемся на продолжение нашего плодотворного сотрудничества!

До встречи в следующем году!

Оргкомитет конференции

Приветственное слово
ректора Самаркандского государственного университета
имени Шарофа Рашидова

Здравствуйте, уважаемые участники!



Приветствуем Вас на Международной научно-практической конференции **«Русский язык в поликультурной среде: Наука, культура, межкультурная коммуникация»**. Благодарим за проявленное внимание и интерес к нашей конференции, которая в этот раз пройдет в дистанционном формате.

Этот формат позволил объединить около 90 научных работников, специалистов и практиков в области обучения русскому языку и литературе из России, Узбекистана, Кыргызстана, Армении Венгрии, Китая, Германии. Онлайн-формат

конференции позволит присоединиться еще большему числу участников стран Ближнего и Дальнего Зарубежья.

Традиционно высокий интерес к русскому языку и литературе демонстрируют важность и востребованность проводимого мероприятия.

Конференция проводится в непростых условиях. Пандемия и сохраняющиеся ограничения принесли как отрицательные, так и положительные результаты. Пандемия коронавируса – путь к новой реальности. Этот вынужденный глобальный эксперимент неизбежно ведет к радикальному реформатированию отношений в научном сообществе. Считаем, что обсуждение проблем и опыта, заявленных в докладах и выступлениях, будет полезным в дальнейшей научно-исследовательской работе.

Желаем всем участникам конференции плодотворной работы, творческой, результативной дискуссии, активности, оптимизма и приобретения дружеских контактов. Надеемся, что нам удастся создать условия для конструктивного диалога и обмена опытом и мнениями внутри научного сообщества. Пусть наша конференция в стенах **Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова**, по праву считающимся флагмана образования, станет местом для дальнейших интересных и плодотворных встреч.

Уверены, что результаты конференции будут полезны всем участникам данной конференции, а предложенные рекомендации найдут свое применение в дальнейшей практической деятельности каждого из них.

Всем крепкого здоровья, благополучия и новых научных свершений!

С уважением,
Ректор Самаркандского государственного университета
имени Шарофа Рашидова,
доктор технических наук, профессор
Р.И. Халмурадов

Приветственное слово

ректора Московского государственного технологического университета «СТАНКИН»

Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!



Рад приветствовать вас на международной научно-практической конференции «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация». Уверен, что конференция станет заметным событием для профессионального сообщества преподавателей русского языка.

К обсуждению на конференции вынесена чрезвычайно важная и многоаспектная тема – преподавание русского языка в поликультурной среде. Поликультурной мы называем образовательную среду, в которой взаимодействуют представители разных культур и носители разных языков. Именно в такой среде работают современные преподаватели русского языка. Поэтому и тема нашей конференции актуальна для всех русистов, независимо от того в какой стране они работают.

Материалы нашей конференции позволят участникам:

- осмыслить условия, необходимые для успешного обучения русскому языку в поликультурной среде;
- оценить возможности, которые открываются перед преподавателями русского языка;
- проанализировать сложности, с которыми приходится сталкиваться русистам;
- обменяться опытом и наметить пути решения практических задач.

Подчеркну, что конференция сохраняет и развивает традицию тесной взаимосвязи науки и педагогической практики: здесь представлено большое количество практикоориентированных исследований, посвящённых созданию эффективных педагогических технологий.

Заслуживает одобрения уже сам замысел конференции, соучредителями которой стали ведущие вузы России и Узбекистана: Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» и Самаркандский государственный университет. Показателем значимости и залогом успеха конференции является и то, что в ней участвуют известные учёные, методисты, опытные преподаватели русского языка из 9 стран (Армения, Белоруссия, Венгрия, Киргизия, Китай, Россия, Румыния, Тунис, Узбекистан). Среди участников конференции есть авторы известных во всем мире учебников по русскому языку для иностранцев.

Не вызывает сомнения, что конференция станет площадкой для конструктивного диалога, обмена мнениями между профессионалами, демонстрации примеров воплощения передовых идей в сфере преподавания русского языка. Конференция откроет новые возможности для международного профессионального сотрудничества, поможет установить новые профессиональные и дружеские контакты.

Вы сможете убедиться, уважаемые коллеги, что конференция не только декларирует ценность международного сотрудничества, но и сама является его успешным

образцом.

Желаю участникам конференции творческой и плодотворной работы, полезных встреч и интересных дискуссий!

С уважением,
Ректор Московского государственного
технологического университета «СТАНКИН»,
кандидат технических наук, доцент
В.В. Серебряный

РАЗДЕЛ 1. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО РАЗНЫМ КАТЕГОРИЯМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

УДК 371.3+378.061.3

В.Р. Абдусаломова

*(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова
Самарканд, Узбекистан)*

СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье раскрываются семантические и грамматические особенности фразеологизмов в русском и узбекском языках, представлен анализ русско-узбекских параллелей при переводе фразеологизмов.

В лексике русского языка существуют не только отдельные слова, которые помогают описывать окружающую действительность, но и словосочетания, которые называются фразеологизмами.

Ключевые слова: лексика, фразеологическое единство, фразеологизм, русский и узбекский языки.

V.R. Abdusalomova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

SEMANTIC AND GRAMMAR FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

Abstract: The article reveals the semantic and grammatical features of phraseological units in the Russian and Uzbek languages, presents an analysis of Russian-Uzbek parallels in the translation of phraseological units.

In the vocabulary of the Russian language, there are not only individual words that help describe the surrounding reality, but also phrases that are called phraseological units.

Key words: vocabulary, phraseological unity, phraseological unit, Russian and Uzbek languages

Фразеология – одна из лингвистических дисциплин, которая начала свое формирование ещё в XX веке. Впервые термин «фразеологическая единица» представил швейцарский лингвист Шарль Балли (1865-1947).

«**Фразеологическая единица** (фразеологизм или фразеологический оборот) – это лексически неделимое, устойчивое в своём составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [5, С. 468].

«**Фразеологической единицей** называется существующая в языке на данном этапе его исторического развития постоянная комбинация словесных знаков: предельная и целостная; воспроизводимая в речи его носителей; основанная на внутренней зависимости членов; состоящая минимум из двух строго определенных единиц лексического уровня, находящихся в известной последовательности; грамматически организованная по существующим или существовавшим моделям словосочетаний или предложений; обладающая единым значением, в разной степени комбинаторным в отношении к значениям сочетавшихся элементов, но стабильным в отношении означаемого или выражаемого» [2, С. 91].

«Фразеологический оборот – это воспроизводимая единица языка из двух или более ударных компонентов словного характера, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе» [8, С.167-168].

«Фразеологический состав языка классифицируется по разным основаниям: структурно-семантическим, грамматическим, функционально-стилистическим. При этом ведущим в фразеологии является структурно-семантический принцип классификации, восходящий к классификации В.В. Виноградова и основанный на критериях семантической спаянности или аналитичности значения фразеологизмов» [6, С. 608-609].

Советский ученый-лингвист В.В. Виноградов выделил три типа фразеологизмов:

Фразеологические сращения, или идиомы – тип фразеологических единиц, абсолютно неделимых, неразложимых, значение которых совершенно независимо от их лексического состава, от значений их компонентов, и так же условно и произвольно, как значение немотивированного слова-знака [3, С. 121].

Фразеологические единства представляют собой фразеологизмы, формально соотносящиеся со свободными словосочетаниями и семантически мотивированные последними. Это «тип устойчивых, тесных фразеологических групп, которые (подобно фразеологическим сращениям) тоже семантически неделимы и тоже являются выражением единого, целостного значения, но в которых это целостное значение мотивировано, являясь производением, возникающим из слияния значения лексических компонентов» [3, С. 131].

Фразеологические сочетания отличаются от фразеологических сращений тем, что каждый их лексический компонент (каждое знаменательное слово) выражает отдельное значение и общее значение фразеологизма частично мотивируется семантикой отдельных компонентов. «Для фразеологического сочетания характерно, что его лексические компоненты ощущаются как отдельные, имеющие свое особое значение слова. Правда одно из слов, входящих в состав фразеологического сочетания, употреблено в несвободном, связанном значении и, следовательно, не вполне самостоятельно» [3, С.137-138].

По данной классификации можно заключить, что В.В. Виноградов разделяет сочетания слов по степени их устойчивости: от свободных сочетаний до фразеологических единиц – устойчивых фраз, где слова утрачивают свое прямое значение и приобретают оттенок того значения, который дается в контексте.

Н.М. Шанский дополнил данную классификацию фразеологизмов еще одним типом, который назвал *фразеологическими выражениями*, под которыми следует понимать «такие устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только являются семантически членимые, но и состоят целиком из слов со свободными значениями» [8, С. 201-202].

Сравнительный анализ фразеологизмов русского и узбекского языком позволяет выявить разные духовные ценности, которые отражают ментальную картину как русского, так и узбекского народа.

Исследования ученых доказали, что лексика узбекского и русского языка отличается, прежде всего, тем, что эти языки принадлежат к генетически разным семьям.

Русский язык принадлежит к славянской группе индоевропейской языковой семьи, а узбекский язык хотя и типологически включен в алтайскую языковую семью как агглютинативный язык, но генетически он принадлежит к группе тюркских языков. Так словарный состав узбекского языка богат общетюркскими и узбекскими словами, который далек от русского языка. Своеобразие сравниваемых языков проявляется в том, что ФЕ, отражающие сходные понятия, соотносятся с разными символическими стереотипами.

Характерно, что в фольклоре и образно-речевом арсенале того или иного народа большею частью фигурируют именно те предметы, вещи и явления, которые типичны для его быта. Вместе с тем это типичное, как правило, оказывается и передающим национальный колорит. Узбекский язык богат меткими и остроумными выражениями.

При сравнении структуры и содержания устойчивых фраз обоих языков были выявлены следующие сходства между ними:

- в обоих языках фраза состоит из двух или более слов: *Етти ёт бегона – седьмая вода на киселе. Етти улчаб бир кес - Семь раз отмерь, один раз отрежь;*

- эквивалент фразы или предложения: *Бири богдан келса, иккинчиси тогдан келади. – Один про Фому, а другой про Ерёму* (здесь приведен русский эквивалент). *Юз сум пулинг булмасин, юзта дустинг булсин – Не имей сто рублей, а имей сто друзей;*

- в обоих языках фразы находятся в одной лексической единице, и слово в них нельзя изменить: *Мияси ишламайди – Без царя в голове. Елкамдан тог агдарилди- Гора с плеч свалилась;*

- в обоих языках фразеологизмы могут выполнять синтаксическую функцию: *У доим мехмонлар олдида думини ликиллатади. – Он всегда вертит хвостом перед начальниками;*

- в обоих языках фразы не образуются в речевом процессе, а живут в языке как готовая языковая единица.

При семантическом сравнении фразеологических единиц русского и узбекского языков можно отметить следующие позиции:

- некоторое соответствие узбекских и русских как по форме, так и по значению: *Пашишага хам озор бермайди. – И мухи не обидит. Куз корачигидек асрамок – Беречь как зеницу ока;*

- в узбекском и русском языках слово, обозначающее объект во фразах, заменяются национальными эквивалентами: *Бировнинг ногорасига уйнамок. – Играть (плясать) под чужую дудку (нагора - дудка). Рангида ранг йук - На нем нет лица (цвет - лицо). Боши оккан томонга. – Куда глаза глядят (направление - глаза);*

- выражения в обоих языках семантически похожи, но слова, содержащиеся в них, не совсем одинаковы. В таких выражениях имеется разная местная и национальная колоритность: *Эски хаммом, эски тос. – Тот же Санька на тех же санках. Турт томонинг кибла. – Скатертью дорога. Узи емас, бошкага бермас. – И сам не ам, и другим не дам.* Подобные фразы составляют большую часть фразеологического состава обоих языков.

Сравнение узбекских и русских фразеологических единиц имеет практическое значение: как при изучении народного языка, так и в процессе перевода с одного языка на другой. Эти и другие выявленные эквивалентные отношения между фразеологическими выражениями родного и неродного языков помогут преодолеть эти трудности. Перевод на узбекский язык и подбор узбекского соответствия помогут студентам овладеть этими трудными, порой, казалось бы, грамматически неправильно построенными выражениями, сохранившими слова, вышедшие из употребления или имеющие ограниченное распространение.

Неполная эквивалентность фразеологизмов может обуславливаться наличием в русском языке и отсутствием в узбекском грамматической категории рода. Поэтому гендерное представление ряда фразеологизмов международного фонда в русском и узбекском языках неодинаково.

Явления формальности, двусмысленности, семантики являются общими для всех лингвистических выражений, как и все лексические единицы. Например, русское словосочетание «пускать петуха» употребляется как в смысле «издавать тонкий звук в процессе пения», так и «поджигать, рассыпать пепел в небе».

В русском и узбекском языках определенное соответствие проявляют следующие частеречные типы фразеологических единиц:

- **глагольные фразеологизмы.** В русском языке глагольные фразеологизмы – самый продуктивный класс фразеологизмов. ученые приводят такие данные - в русском языке около 80 % глагольных фразеологизмов. В узбекском языке максимально продуктивны также глагольные фразеологизмы, которые в большинстве случаев представлены с глаголом в форме инфинитива, например: *Пашишадан фил ясамок – Делать из мухи слона. Гурига гишт каламок. – Перемывать косточки. Бир кесак билан икки кургани урмок. – Одним выстрелом убивать двух зайцев;*

- **субстантивные фразеологизмы.** По структуре субстантивные фразеологизмы, как и фразеологизмы другой частеречной принадлежности, делятся на бинарные и многочленные, например: львиная доля, медвежья услуга, мякинная голова, золотой телец; огир карвон, кунгли синик; итинг туваги олтин (прибл. золотой унитаз), икки жахон овораси (букв. скиталец двух миров, эквиваленты: ни то, ни се; ни рыба, ни мясо). Субстантивные фразеологические единицы узбекского языка чаще имеют многочленную структуру, а для субстантивных фразеологических единиц русского языка наиболее распространена бинарная структура;

- **нумеральные фразеологизмы.** В функционально-семантическом аспекте и в русском, и в узбекском языках важную роль играют нумеральные фразеологические единицы, однако наличие особого класса нумеральных фразеологических единиц проблематично: с одной стороны, числительное вступает опорным словом словосочетания, с другой – только немногие фразеологические единицы, включающие имена числительные, сохраняют количественную семантику, например: *сорок сороков – бесчисленное множество, два сапога пара – тождество, семи пядей во лбу – ироническое наименование мудреца, а тридцать три несчастья – неудачника.*

В ФЕ *ни одна собака* – абсолютно никто; *ни одной души* – никого, ни одного человека; *ни один черт* – абсолютно никто; опорным словом, согласно вузовской классификации, является не числительное, а местоименное прилагательное, при этом точное числовое значение числительного утрачивается.

Однако в узбекском языке представлено немало пропозициональных ФЕ, акцентирующих количественную семантику: *Икки шункор талашса, бир каргага ем тушар* – Где два сокола дерутся, там одна ворона может прокормиться. *Бир каттанинг гапига кир, бир кичикнинг.* – Раз послушайся старого, другой раз – мало. *Бир бошга бир ўлим.* – Двум смертям не бывать;

- в русском и узбекском языках выделяются также междометные фразеологические единицы: *Боже упаси, гром и молния, черт побери.* Сравним в узбекском языке: *Ок йул!* – В добрый путь! *Ок фотиha* – доброе напутствие, пожелание в дорогу.

Таким образом, мы приходим к следующим промежуточным выводам:

1. Наиболее частотными и относительно изоморфными в русском и узбекском языках являются бинарные фразеологические единицы «прилагательное + существительное», например: синий чулок, ахиллесова пята, живой укор, живая вода, живое воображение, горячее сердце, тупой пользователь, огир карвон, мошгуруч сокол (борода с проседью), кора хабар (плохие вести, известия) и др.

2. В русском языке широко представлены фразеологические единицы, включающие предложно-падежные сочетания, такие фразеологизмы могут быть бинарными и трехчленными, например: камень на сердце, камень за пазухой, ноль без палочки, буря в стакане воды, ушат холодной воды и мн. др.

3. Многие субстантивные фразеологические единицы узбекского языка имеют структуру изафетных конструкций, например: зехни паст, табиати нозик, дийдаси каттик, мехри тош, кунгли юшмок, кунгли эгри, кунгли синик, кузи уткир.

4. В русском языке довольно широко представлены фразеологические единицы минимальной структуры, представляющие собой предложно-падежные сочетания: с ноготок, без души, вне себя, к черту и др.

В русском языке выделяются также частеречные классы фразеологизмов, не находящие соответствия в узбекском языке.

Семантическая классификация именных фразеологических единиц русского и узбекского языков в целом совпадает по самым основным рубрикам, связанным с характеристикой человека. Можно выделить следующие базовые разряды фразеологических единиц, связанные с жизнедеятельностью человека, его характеристикой в аспекте трудовой деятельности, интеллектуальными и моральными качествами:

1. Фразеологические единицы, характеризующие трудовую деятельность человека, его быт, семью, достаток и т.д. Например: *Горе-мастер /мастер-ломастер/ - Уста бузармон; Без роду, без племени – Насл-насабсиз.*

2. Фразеологические единицы, характеризующие человека со стороны его внешности и возраста, состояния здоровья. Например: *В годах - Ёши тухтаган* (дословно: Возраст остановился); *Желторотый птенец – Кетини мўйчинак тишламаган; Молоко на*

губах не обсохло – Она сути огзидан кетмаган (дословно: материнское молоко изо рта не ушло); Бўз йигит (дословно: зеленый парень).

3. Фразеологические единицы, характеризующие человека со стороны его физических особенностей. Например: Жирный как свинья - Бир кўйлак эт (дословно: целое платье жиру); Голова с пивной котел - Боши хумдек (дословно: голова как хум).

4. Фразеологические единицы, характеризующие человека со стороны его интеллектуальных особенностей и моральных качеств, опыта, ценности в обществе. Например: Благородное сердце – Юраги дарё (дословно: Сердце - река); Волк в овечьей шкуре - Илон пуст ташлайди (дословно: змея сбрасывает кожу); Бессердечный человек - Дийдаси каттик (дословно: лицо крепкое); Мехри тош (дословно: любовь камня); Без царя в голове – Мияси ишлайди (дословно: Мозг не работает); Змея подколотная - Шайтонга дарс беради (дословно: Учит сатану); И мухи не обидит – Чумлига хам озор бемайди (дословно: Муравья тоже не обидит).

5. Фразеологические единицы, характеризующие человека со стороны его психических особенностей и эмоциональных состояний, отношений между людьми. Например: Как в воду опущенный – Сувга тушган мушукдек (дословно: Как в воду погруженная кошка); Кошки скребут на сердце. – Дами (дарди) ичида (дословно: болезнь у него внутри);

1) Адъективные фразеологизмы (имеют значение качественной характеристики и, подобно прилагательным, выступают в предложении в функции определения илименной части сказуемого): одного поля ягода, в сорочке родился, в чем мать родила, пальчики оближешь, мухи не обидит, не от мира сего; собаку съел и др.; за семь верст киселя хлебать, девятый вал, семь пядей во лбу, пятое колесо в телеге (лишний, ненужный в каком-либо деле человек), два вершка от горшка – очень низкий, низкого роста, маленький; не первой свежести (бывший в употреблении, истрепанный, изношенный, нечистый), не первой молодости (немолодой) и др.

2) Наречные фразеологизмы (подобно наречиям, характеризуют качество действия и выполняют в предложении роль обстоятельств): очертя голову, положила руку на сердце, как по маслу, на широкую ногу, с грехом пополам, с корабля на бал, в двух шагах; подать рукой; кот заплакал, семь верст до небес (и все лесом), по первое (пятое) число - по всей строгости (наказать, проучить и т. п.), на все сто (отлично, хорошо), с первого слова (сразу же, с самого начала разговора, беседы), с первого взгляда (сразу же).

Наиболее распространенными в русском языке являются фразеологические единицы четырех типов (глагольные, субстантивные, адъективные и наречные) в соответствии с выделением основных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов и наречий, но следует обратить внимание, что только глагольные и субстантивные фразеологические единицы последовательно выделяются и по структурному, и по функциональному основаниям, т.е. являются изоморфными словосочетаниями.

Наречные (адвербиальные) и адъективные фразеологизмы – это неизоморфные ССЧ фразеологические единицы, соотносимые с наречиями и прилагательными только по функциональному признаку, т.е. по синтаксической функции, по позиции, которую

они занимают, будучи включенными в предложение. Очевидно, это связано и подчиненным положением прилагательных и наречий в обычных сочетаниях и, вследствие этого, неспособностью создавать самостоятельные фразеологизмы. По нашим наблюдениям, в узбекском языке наречные фразеологические единицы отсутствуют.

3) В русском языке выделяется подкласс фразеологических единиц, соотносимых с категорией состояния, например: не по душе, ад крошечный на душе, не по себе и т.д. Как известно, категория состояния представляет собой своеобразную (и проблемную для классификации) часть речи. Не все языковеды согласились с Л.В. Щербой, выделившем лексемы весело, грустно, тоскливо в безличном употреблении в отдельную часть речи: такой части речи нет в «Грамматике современного русского языка» (М., 1970) и в «Русской грамматике» (М., 1986).

Таким образом, и пропозициональные, и соотносимые со словосочетанием фразеологизмы русского и узбекского языков реализуются через структуры, своеобразие которых предопределяется прежде всего спецификой фразеологического яруса и своеобразием грамматических систем сопоставляемых языков.

В процессе сравнения фразеологии русского и узбекского языков выяснилось, что безэквивалентная лексика существует в языках обоих народов. В процессе перевода этих фразеологизмов целесообразно передавать их лексическое значения, а не их прямой перевод.

Литература:

1. Абдурахимов, М. Краткий узбекско-русский фразеологический словарь. Ташкент: Укитувчи, 1980. 215 с.
2. Архангельский, В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Ростов-на-Дону, 1964.
3. Виноградов, В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – 312 с.
4. Рахматуллаев, Ш.У. Толковый фразеологический словарь узбекского языка. Ташкент: Укитувчи, 1978. 405 с.
5. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
6. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 1997.
7. Тихонов, А.Н., Ломов, А.Г., Ломова, Л.А. Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык-Медиа, 2007. 338 с.
8. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Либроком, 2009. 312 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье дается анализ практического использования тестирования как формы контроля обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: *тестирование, иностранные студенты, русский язык как иностранный, эффективность, учебный процесс.*

TESTING AS A MEANS OF CONTROL WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Abstract. The article analyzes the practical use of testing as a form of control of teaching foreign students Russian as a foreign language at the initial stage of pre-university training.

Keywords: *testing, foreign students, Russian as a foreign language, efficiency, educational process*

Учебные заведения, обучающие иностранных граждан русскому языку, и экзаменационные центры, сертифицирующие уровни владения русским языком как иностранным, должны осуществлять постоянную корректировку своей деятельности по унификации и стандартизации лингводидактического контроля как в рамках российского образовательного пространства, так и в контексте мирового опыта языкового тестирования. В этой связи назрела необходимость унификации форм и методов итогового контроля по русскому языку для выпускников всех вузов России [Череповская 2018; 9].

Тестирование начали использовать еще в XIX веке, но и в наши дни разработка и практическое их применение являются актуальной проблемой для преподавателей-практиков.

Большинство педагогов из разных стран считают употребление тестов разнообразной направленности весомой составляющей современного образовательного процесса и широко применяют их как в обучении, так и для проверки знаний. Как существительное, английское слово «test» при переводе на русский язык дает следующие значения:

- 1) испытание; проверка; тест;
- 2) проба; анализ;
- 3) контрольная работа; экзамен [Мюллер 2015; 345].

Стандартизированные тесты для элементарного и базового уровней содержат

следующие возможные субтесты.

1. Лексика. Грамматика. Он, как правило, включает соответственно 100 и 110 заданий.

2. Чтение. В данном субтесте дается текст и вопросы, касающиеся его содержания. Варианты ответов прилагаются.

3. Аудирование. После прослушивания аудиоматериалов, тестируемые выбирают правильные варианты ответов, находящиеся внутри субтеста.

4. Письмо. На предложенную тему студенты должны написать письмо.

5. Говорение. Данный субтест включает в себя ситуативные задания, вопросы, на которые нужно отвечать без подготовки и устные сообщения на определенные темы.

Тесты, вместе с оценочной и обучающей функциями - осуществляют существенные организационно-управленческие задачи, так как не только позволяют оптимизировать учебно-познавательную деятельность осваивающего русский язык как иностранный, корректировать действия учащихся и педагога, но и вносить изменения в структуру и содержание учебного процесса, оптимизировать образовательную программу, учебные планы, формировать у субъектов обучения чувство ответственности за результаты в постижении предмета.

В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) идет активный процесс осмысления, формирования и внедрения в практику тестовых форм проверки, который успел зарекомендовать себя как независимый, объективный контроль, позволяющий измерить степень сформированности коммуникативной компетенции учащегося независимо от места, времени и формы обучения языку и выявить достижения испытуемых на определенном уровне владения иностранным языком.

При использовании тестов может возникнуть и ряд проблем. Основная из них – сложность заданий. Учитывая тот факт, что контингент группы часто бывает разноуровневый, следует индивидуально подходить в подборе тестового материала на начальном этапе обучения. Со временем трудность заданий должна возрастать, особенно для тех, кто с ними справляется с легкостью. Другой проблемой является определение длины одного задания. В идеале длина основы не должна превышать 10-12 слов, а длина вариантов ответов – 3-5 слов.

Так как многие виды теста могут быть групповыми или индивидуальными, оценивать их выполнение можно по-разному, определять либо общий процент, одинаковый для всех, либо учитывать уровень конкретного тестируемого. Индивидуальные тесты полезно использовать в группах с разным уровнем знания языка при проведении текущего, а иногда и рубежного контроля. Исследователями выделяются четыре основных типа контроля: исходный, текущий, рубежный и итоговый. Различные виды контроля предполагают использование разных видов тестов. Итоговый контроль необходимо проводить с помощью стандартизированных тестов. Текущий контроль проверяется локально стандартизированными или не стандартизированными тестами.

Как правило, текущее, рубежное и итоговое тестирования присутствуют на протяжении всего процесса обучения. Хочется отметить тот факт, что 80% студентов, приехавшие на обучение в МГТУ «СТАНКИН» не изучали русский язык у себя на родине.

Трудности у студентов возникают из-за большого для них грамматического и лексического материала, предусмотренного программами элементарного и базового уровней (1300 слов). Кроме этого, они должны освоить и ряд предметов в соответствии с выбранным профилем, а также выучить необходимые термины и терминологические словосочетания. Все это, безусловно, ведет к усталости, торможению в восприятии нового материала. В этой ситуации целесообразно проводить тесты на регулярной основе, а также использовать и традиционные формы контроля.

Текущий тестовый контроль позволяет выявить слабые стороны и нацеливает преподавателя и обучающихся поработать над материалом и устранить ошибки. Хочется отметить и тот факт, что большой объем нового грамматического материала провоцирует «вытеснение» прежнего. Результаты в процентном отношении снижаются и 90-100% мало кто получает. Трудности также кроются в том, что программа ведет отсчет заданного времени тестирования сразу после входа в нее тестируемым, а по истечении отведенного на субтест времени автоматически закрывает доступ к дальнейшему тестированию. Студенты не всегда правильно рассчитывают время и последние задания выполняют не задумываясь, что сказывается на результатах. Если студент потерпел неудачу, ему назначается повторное испытание.

Первые три части тестирования могут проходить для студентов без участия преподавателей, программа автоматически проверяет правильность выбранных ответов, подсчитывает баллы и переводит их в проценты. Это очень удобно и экономит время тестера [Кожевникова 2010; 151].

Итоговое тестирование базового уровня показывает, что разница между студентами, которые начали изучать русский язык «с нуля» и теми, кто его изучал до приезда в Россию практически стирается.

Система тестирования последнее время накопила бесценный опыт, который позволяет вносить необходимые коррективы в существующие разработки и обосновывает тот факт, что тестирование как форма контроля обладает очевидными преимуществами: дает полную и объективную информацию о результатах, полученных в ходе испытаний, снижает уровень конфликтности в процессе разрешения спорных ситуаций, которые иногда имеют место быть, независимость оценки, конфиденциальность результатов тестирования.

Результаты итогового теста будут способствовать получению сертификата, что в свою очередь, даст возможность учащимся не только продолжить образование, но и мотивируют непрерывное изучение языка с целью повышения уровня владения им.

Литература

1. Кожевникова, Т.В. Централизованная организация дистанционного тестирования по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 591. С.150-158
2. Мюллер, В.К. Новейший англо-русский русско-английский словарь. М., 2015, С.345.
3. Череповская, И.Б. Оценка подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России (из опыта организации итоговых испытаний на подготовительном отделении Дальневосточного федерального университета) Русский тест: теория и практика. Москва, № 6, 2018, С. 9

МАКРОПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В ПРАКТИКЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации занятий по РКИ с точки зрения макро- и микроподходов в преподавании языка в рамках предвузовской подготовки. Освещаются преимущества применения макроподхода в преподавании русского языка и даются конкретные примеры заданий.

Ключевые слова: РКИ; преподавание русского языка как иностранного; методология РКИ; предвузовская подготовка.

L.E. Adyasova

(N.I. Lobachevsky National Research University, Nizhny Novgorod, Russia)

MACRO-BASED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PRACTICE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION

Abstract. The article deals with the organization of Russian Language classes from the point of view of macro- and micro-based approaches in teaching within the framework of pre-university training. The article highlights the advantages of using macro-based approach in teaching the Russian language as a foreign and gives specific examples of tasks.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; methodology of teaching Russian as a foreign language; pre-university training.

Под микроподходом в методологии изучения иностранных языков понимается принцип введения языкового материала через первоначальный анализ лексико-грамматических форм, их объяснение и отработку, и только после этого переход к содержательным моментам, разбору идейной составляющей текстов, этот подход также носит название «снизу вверх». Под термином «макроподход» подразумевается переход от содержательных вопросов и целостного взгляда на текст к анализу форм, лексико-грамматического материала, то есть подход «сверху вниз» [Palincsar, Brown 1986].

Обзор современных отечественных учебных пособий по русскому языку как иностранному позволяет отметить, что в преподавании РКИ на младших уровнях нераздельно главенствует микроподход. Особенно это касается изучения языка в рамках предвузовской подготовки. Наиболее ярким примером ориентации на микроподход в пособиях является обязательное предтекстовое объяснение лексики и грамматических конструкций, которое есть не только в учебных комплексах младших уровней (к примеру, «Дорога в Россию»), но и старших уровней (к примеру, «Русский язык. Учебник для продвинутых»). Настоящая статья посвящена рассмотрению потенциала и методов использования макроподхода при изучении русского языка как иностранного на подготовительных отделениях.

Основными принципами макроподхода можно назвать следующие:

- 1) Приоритетная работа с содержанием и интенциями текстов / ситуаций;

- 2) Работа с аутентичными текстами и ситуациями;
- 3) Коммуникативность заданий;
- 4) Соответствие интересам и потребностям обучающегося;
- 5) Самоидентификация через задания;
- 6) Аппелляция к уже имеющимся знаниям;
- 7) Периферическая роль грамматических форм;
- 8) Децентрализация роли грамматики [Carreira 2017]

Как мы полагаем, все эти принципы в своей совокупности и по отдельности делают макроподход отличным инструментом в преподавании РКИ не только на продвинутых, но и на младших уровнях, в частности, А2-В1.

Давайте рассмотрим конкретные примеры для применения данных принципов с объяснением их потенциальных преимуществ.

Итак, во-первых, подача материала без предварительной отработки лексики и грамматики вызывает больше эмоций и нацеливает студента на целостное осмысление предъявленного текста, сайта, инфографики и т.д. Такой ввод материала напоминает погружение в настоящую языковую реальность, где нет предварительных заданий, где коммуникация стоит на первом месте. При переходе от предтекстовых заданий к чтению текста, напротив, это ощущение реальности языкового материала нивелируется, соответственно, и градус интереса снижается.

Наиболее успешным заданием для быстрого и целостного понимания текста на младших уровнях является анализ инфографики по какой-либо теме. Прочитав материал, студенты сразу готовы выразить своё мнение. К примеру, на подготовительном отделении это может быть инфографика о возрасте вступления в брак в разных странах мира.

Что касается использования аутентичных текстов и ситуаций, то, несмотря на их определенную сложность, работа с ними – это безусловный плюс для любого из подходов. Получая реальный языковой материал, обучающиеся становятся более вовлечены в коммуникацию, осознают практическую ценность заданий. Тем более, неоднократно отмечалось, что поколение современных студентов (т.н. «зумеры») исключительно прагматично и склонно выполнять задания, хорошо понимая их практическую пользу. К примеру, необходимость изучения префиксальных глаголов движения логично проистекает из необходимости ориентирования на местности, это может быть задание на понимание команд в навигаторе или речи носителя, объясняющего маршрут. Ситуация и языковой должны быть максимально приближены к реальности.

Пример задания для уровней А2-В1. Вам звонит ваш друг. Он приехал в ваш город, но случилось неприятное: у него не работает интернет на телефоне, поэтому навигатор не поможет. У друга есть офлайн-карты на телефоне, попробуйте ему объяснить, как нужно идти /ехать, чтобы он нашёл ваш дом. Студенты в классе должны открыть Яндекс Карты и, не показывая, а рассказывая, должны помочь другу. Необходимые глаголы движения выписаны на доске.

Примером аутентичной ситуации для младших уровней (А1 или А2) может быть заказ еды для совместного праздника в онлайн-приложении магазина. Студенты в группах или парах должны составить список покупок на определённую сумму и

представить его преподавателю. Здесь тренируется лексика из темы «Покупки» и падежные окончания существительных (Родительный и Винительный падежи).

Как мы видим, из пункта об аутентичности материалов вытекает и логичная установка на коммуникативность, так как цель языковых занятий – развитие речевых компетенций. И, соответственно, изучение грамматики и лексики должно служить в первую очередь успешной коммуникации.

В свою очередь, установка на коммуникативность прекрасно согласуется с ориентированностью на интересы и потребности обучающегося. Студенты должны не просто хорошо говорить, но должны уметь успешно вступать в коммуникацию, выражать свои намерения, удовлетворять свои потребности посредством языка. И надо сказать, что обучение русскому языку как иностранному в рамках предвузовской подготовки эту задачу в достаточной мере выполняет, оно помогает учащимся адаптироваться в России и затем получить профессиональное образование на русском языке. Однако, уже не раз отмечалось, что учебные материалы, касающиеся общего владения (учебные пособия, ТРКИ и лексические минимумы) начинают отставать от времени и, соответственно, от потребностей учащихся. К примеру, до сих пор студенты должны на экзаменах писать письма родителям и друзьям (хотя сейчас никто такие письма не пишет), а на уроках они не читают об интернете, гаджетах и приложениях, хотя всё это стало важнейшей частью нашей жизни (см. «Дорога в Россию», «Пять элементов», «Поехали» и т.д.). Примером современного задания с учетом макроподхода было бы составление и обсуждение уже готовых резюме на сайтах типа hh.ru (Уровень B1). Студенты там видят реальные резюме, учатся анализировать их лексику и удачные ходы, а после этого сами создают своё резюме. Аналогичным, но более развлекательным заданием была бы помощь другу в приложении Tinder (A2-B1, лексика по темах «Интересы», «внешность», «характер»): написать для друга анкету и помочь выбрать подходящую девушку.

Принцип соответствия интересам учащихся частично связан с принципом самоидентификации через задания [Carreira 2017]. Если в билингвальной аудитории (HLLs) эта установка необходима для поддержания мотивации изучать язык предков (например, родителей), то в отношении L2L этот принцип работает в более глобальном смысле: учащиеся через задания познают себя, например, осознают себя представителями той или иной социальной, религиозной и др. группы (не обязательно национальной общности). Это может быть тривиальное разделение на «жаворонков» и «сов» (A2-B1), представителей 4 темпераментов (B1-B2), мужчин и женщин, старших и младших детей и т.д. Например, в задании с картинками Х. Бидступа («4 темперамента») можно не только обсудить, кому какая реакция на неприятную ситуацию ближе, но и попросить разыграть их диалоги, показать различные интенции (B2, тема «Интонации») или подписать текстовые пузыри, как в комиксе. Отождествляя себя с героями ситуаций или рассказов, учащиеся пропускают материал через себя и лучше его запоминают. Что касается работы с текстами, то это могло бы быть медленное чтение и обсуждение рассказа Чехова «На даче» или «Экзамен». Например, попробовать представить себя в роли главного героя, как бы вы повели себя в этой ситуации.

Как уже было сказано, макроподход опирается на уже имеющиеся знания

учащихся, и это могут быть не только знания языка, но и разнообразные знания о мире, о своей стране, о психологии людей, о науке и технике и т.д. На базе этих знаний можно строить новые знания. В частности, в рамках работы на подготовительном отделении это может быть обсуждение систем образования и экологических проблем на В1. К примеру, система образования в РФ похожа на системы образования других стран, их отличия немногочисленны и могут уместиться в инфографике, прочитав которую студенты сами могут рассказать о том, какие отличия существуют. На маленьких уровнях этот принцип может использоваться в работе с интернациональной лексикой или с картой мира (или с периодической таблицей Д.И. Менделеева в курсе научного стиля речи) на русском языке.

Относительно последнего принципа о децентрализации роли грамматики, который проистекает из фокуса на содержании, а не форме, можно сказать, что это общемировая тенденция в преподавании иностранных языков [Carreira 2017]. К примеру, в известной системе АСТFL лексико-грамматический тест не предполагается. Но, как мы знаем, коммуникация без знания грамматики не состоится, поэтому изучение грамматики остаётся важнейшим элементом в изучении языка, но уже не центральным. Грамматика объясняется исходя из её коммуникативной значимости на определенном уровне и в определенной теме. К примеру, изучение темы «Город» или «Ориентация на местности» без системы падежей со значением ‘место’ невозможно. Таким образом, подтолкнув учащихся к работе с этой темой (чтение текстов, описание фотографий и т.д.), преподаватель провоцирует их осознание недостаточности имеющихся знаний и наталкивает на мысль о необходимости получения новых знаний, и только затем преподаватель вводит данную тему. Такой подход в преподавании соответствует модели зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского, где ЗБР – это «расстояние между фактическим уровнем развития, определяемым самостоятельным решением проблем, и уровнем потенциального развития, определяемым решением проблем под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками» [Выготский 1991; С. 399], при этом «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие ещё, но находящиеся в процессе созревания...» [Выготский 1991; с. 400]. Таким образом, объяснение необходимого грамматического материала должно быть скорее правильным направлением для развития речевых навыков, нежели сугубо инструкцией для заучивания.

В заключение надо отметить, что, безусловно, и макроподход, и микроподход имеют свои преимущества и недостатки. Но обзор учебной литературы уровней А1-С1 говорит о недооцененности макроподхода в отечественной практике преподавания русского языка как иностранного, что хотелось бы исправить.

Литература

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391 - 410.
2. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / Антонова, В.Е., Нахабина, М.М., Сафронова, М.В., Толстых, А.А. - 15-е изд., испр. - СПб.: Златоуст, 2017. 344 с.
3. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 6 вып. Вып. 1 / под ред. К.А. Роговой. - СПб.: Златоуст, 2014. – 204 с.

4. Чернышов С.И. Поехали. Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 280 с.
5. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый-первый сертифицированный). - СПб: Златоуст, 2011. - 340 с.
6. Carreira M. Materials for online certificate Teacher training for the 21st century: Teaching heritage languages. Available from National Heritage Language Resource Center (<http://www.nhlrc.ucla.edu>), 2017.
7. Kagan O., Dillon K. Russian in the United States // Language diversity in the United States. – Cambridge, 2010. P.179-194.
8. Palincsar A.S., & Brown A.L. Interactive teaching to promote independent learning from text. The Reading Teacher, 39(8), 1986, 771–777.

УДК 371.3+378.061.3

С. Ж. Атавуллаева, Р.К. Тураходжаева

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

В. В. Зикратов

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан;
Алтайский государственной университет, Барнаул, Россия)*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРУПП

Аннотация. В статье раскрывается этапность обучения синтаксису русского языка студентов иноязычных групп неязыковых факультетов. Приводятся примеры заданий, направленных на отработку основных синтаксических связей как внутри словосочетания, так и внутри предложений различных конструкций; дан анализ типичных ошибок, возникающих у студентов на каждом этапе.

Ключевые слова: синтаксис, словосочетание, предложение, ошибки, этапы работы.

S. Zh. Atavullaeva, R.K. Turakhodzhayeva

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

V.V. Zikratov

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan;
Altai State University, Barnaul, Russia)*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING SYNTAX TO STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE GROUPS

Abstract. The article reveals the stages of teaching the syntax of the Russian language to students of foreign language groups of non-linguistic faculties. Examples of tasks aimed at working out the basic syntactic connections both within a phrase and within sentences of various constructions are given; an analysis of typical errors that occur in students at each stage is given.

Keywords: syntax, phrase, sentence, errors, stages of work.

Обучение студентов неязыковых факультетов синтаксису русского языка – одна из трудностей, с которой встречаются преподаватели высшей школы в профессиональной деятельности. Специфика данной трудности заключается в таких позициях, как обеднённый активный словарь студентов, особенно приехавших из отдаленных школ, в которых преподавание русского языка оставляет желать лучшего; разноуровневость фоновых и остаточных знаний у студентов как следствие их языковой подготовки в общеобразовательном учреждении; низкая мотивация у студентов изучать русский язык как иностранный и ряд других причин.

Овладение синтаксисом студентами национальной аудитории (она неоднородна по национальному составу) на факультетах нефилологического профиля осуществляем по следующим этапам.

На **подготовительном этапе**, целью которого является создание условий (психологических, педагогических и др.) для овладения студентами грамматическими категориями самостоятельных частей речи и понимания предложно-падежных конструкций русского языка, лексической сочетаемости простых словоформ в словосочетании.

Для достижения этой цели нами используются, например, такие упражнения:

- подберите к данным существительным соответствующие прилагательные: воин, погода, девушка, юноша и т.д. Здесь же обращаем внимание и на то, что прилагательные должны быть в одном и том же роде, числе и падеже. У студентов не всегда это получается, т.к. в узбекском языке отсутствует категория рода;

- поставьте данные существительные и прилагательные в Д.п. или другой косвенный падеж. Особые трудности у студентов вызывает Р.п. и В.п.;

- подберите к глаголам движения соответствующие наречия (например, к глаголу шёл подобрать наречия) и другие.

Данные упражнения подготавливают студентов к освоению синтаксических связей как внутри словосочетания, так и в предложениях различной конструкции.

На первом этапе – **работа со словосочетанием** – отработываем различные синтаксические связи внутри словосочетания (подчинение, согласование и управление). При этом терминология студентам не сообщается. Для отработки используем различные упражнения. Сначала у студентов формируем умение ставить вопрос от существительного к прилагательному в именительном падеже, согласовывать их в роде, например:

Согласуйте имена прилагательные с именами существительными в том же роде и запишите. Укажите род, выделите окончание.

Мудрый (книга, мама, старец, решение). Старший (брат, сестра, медсестра, звено). Любимый (отец, актер, бабушка, блюдо). Грустный (человек, девушка, лицо). Оранжевый (солнце, небо, апельсин, кофта). Теплый (день, слово, одежда). Чистый (воздух, тетрадь, небо). Весенний (дождь, погода, настроение, праздник). Открытый (урок, окно, книга). Женский (праздник, пальто, сумка). Красный (цвет, карандаш, яблоко, дорожка). Зимний (утро, сказка, дворец). Модный (рюкзак, блузка, пальто).

или

Вместо точек вставьте правильные окончания.

Погода весной дождлив.., желт.. солнце светит ярко, незаметно прошла холодн..

зима, наступил весёл.. май , расцветет бел.. ландыш, желт.. одуванчик, в саду распустятся красн.. пионы и бел.. лилии, сильн.. футболист нашей команды, лучш.. хирург страны, самый сильн.. шахматист.

Затем осваиваются способы постановки вопросов в косвенных падежах и использование вопросов в качестве вспомогательных средств. Пример такого упражнения:

Вставить окончания в прилагательные, определить их падеж.

Квантов... физика, математическ... исчисление, экспериментальн... лаборатория, ядерн.. бомба, взрывчат... вещества, космическ... ракета, химическ.. реакция, сильн.. гравитация, атомн.. лодка, больш.. радиация, мощьн.. энергия..

Или

Кто больше подберет слов-признаков к словам-предметам. Поставьте вопросы к этим словам.

Образец: березка – молодая, кудрявая, русская, белоствольная. (какая?)

Настроение, облако, воздух, ветер, дождь, погода, небо, снег, яблоко, мальчик, ракета, задача, упражнение, закон

Заполните пропуски предложениями В, НА, О (ОБ).

Словосочетания, данные в скобках, поставьте в нужной форме.

Образец: Мы покупаем книги ... (книжные магазины).

Мы покупаем книги в книжных магазинах.

1. Ученики учатся (больш.. новой школе). 2. Студенты отправились...(Краеведческ.. музей)...экскурсию. 3. Преподаватель взял билеты...(Ташкент ...центральной вокзале города). 4. Спортсмены сегодня занимаются...(стадион). 5. В университете участники олимпиады собираются...(физическ.. факультете).

Данные упражнения позволяют не только отработать сочетаемость прилагательных с существительными, но и повторить предложно-падежные отношения между этими частями речи.

Типичными ошибками на данном этапе являются:

- трудность согласования имен прилагательных с существительными, в основе которых непонимание или слабое понимание таких категорий имени существительного, как род, число, падеж;

- трудность переноса категории рода, числа и падежа имен существительных на прилагательное;

- малый объем активного словаря, особенно у студентов из сельской местности.

На втором этапе – **работа с простым предложением** – отрабатываются умения согласовывать не только имена прилагательные с существительными, но и добавляются местоимения, например:

Словосочетания, данные в скобках, употребите в нужной форме.

Многогранно (научн.. наследн.. велико...) ученого. Ибн Сина был очень (скромн... и добр..) человеком. Ибн Сина был (способн..) учеником. Алишер Навои призывал делать людям добро и быть (щедр... и великодушн..). Мирзо Улугбек – (выдающ.. узбекск..) астроном и математик. Создавались (оригинальн... архитектурн... сооружения), соответствующие климату Средней Азии. Имам аль-Бухарий – (велик... мухаддис,

непревзойденн...) знаток науки о хадисах.

Анализ выполненных работ студентами неязыковых факультетов позволяет констатировать наличие таких ошибок, как:

- согласование в роде, числе и падеже имен прилагательных, местоимений с именами существительными;

- непонимание лексического значения отдельных слов и, следовательно, искажение всего предложения. Особенно это проявляется в предложениях с иноязычной лексикой;

- неверное употребление предлогов как в письменной, так и устной речи, что приводит к нарушению предложно-падежных конструкций внутри предложения и искажению его смысла;

- трудности понимания словесной инструкции или задания к упражнению.

На третьем этапе – **работа со сложным предложением** – организуем работу с различными синтаксическими конструкциями, начиная от словосочетания и заканчивая разными типами сложного предложения. Для этого используются разноплановые упражнения как по характеру, так и по содержанию. Отработка точного употребления того или иного союза в структуре предложения предваряется изучением темы «Союз», где студенты знакомятся с соединительными, противительными, сочинительными и подчинительными союзами. Однако, в процессе знакомства с союзами также возникают трудности, обусловленные особенностями национального языка и его синтаксисом.

Для развития умений составлять различные по конструкции сложные предложения используем разнообразные упражнения, например:

Сравните использование союзов поэтому (следствие.), так как, потому что (причина). Объясните разницу в их употреблении.

<i>Причина</i>	<i>Следствие</i>
<i>Мы ехали быстро, потому что нас ждали.</i>	<i>Мы ехали так быстро, потому добрались вовремя.</i>
<i>Было страшно, потому что был сильный ветер.</i>	<i>Ветер дул сильно, потому было страшно.</i>
<i>Котята голодны, потому что их никто не кормит.</i>	<i>Котят некому кормить, потому они голодны.</i>
<i>Была хорошая погода, потому что солнце вышло из-за туч.</i>	<i>Была хорошая погода, потому мы отправились на экскурсию в музей.</i>
<i>Пришлось пойти домой, потому что начался дождь.</i>	<i>Пошел дождь, потому нам пришлось пойти домой.</i>

Приведите свои примеры.

или

Составьте из двух простых предложения в сложное, используя союзы потому что или поэтому.

1. Студент успешно сдал экзамен. Он готовился хорошо. 2. Ремонт дома не был закончен. Мастер не смог прийти. 3. Все ждали окончания его опыта. Все оставались на местах. 4. Собрание не состоялось. Декан факультета не пришёл. 5. Выступающий долго не мог начать свою речь. Он волновался. 6. Наука в своем бурном развитии все сильнее влияет на нашу жизнь. Она расширяет познание мира.

Приведенные ниже примеры иллюстрируют некоторые типичные ошибки

студентов неязыковых факультетов при составлении как простых, так сложных предложений (Таблица 1).

Таблица 1

**Некоторые типичные ошибки в устной и письменной речи студентов
неязыковых факультетов**

Некоторые типичные ошибки	Предложения	Предложение в речи студентов (устная и письменная)	Перевод предложения на узбекский язык
Ошибки употребления предлогов	Вечером мы шли по бульвару	Вечер мы пошли в бульваре	Кечкурун биз булвар бўйлаб сайр қилдик
	Я сижу за партой	Я сижу на парта	Мен столда утирипман
Ошибки согласования и управления; замена слов	Мы должны ценить своё время	Мы должен оценить время	Вақтимизни қадирлашимиз керак
	Я доволен встречей с друзьями	Я доволин с встреча с друзьями	Дўстларим билан учрашганимдан хурсанд ман
	Мне нужно оплатить контракт	Мне надо платит контракт	Мен контрактни тўлашим керак
Смысловые ошибки, искажения предложения	Я начала изучать русский язык, когда пошла в детский сад	Я начал изучат русский язык когда пошел в детский сад	Рус тилини боғчада ўргана бошладим
	Занятия закончились и все вышли из аудитории	Закончился занятий и все вышел из аудитории	Дарс тугади ва ҳамма синфдан чикди

Таким образом, работа по ознакомлению студентов неязыковых факультетов с синтаксическими конструкциями русского языка строится поэтапно. При этом на каждом этапе необходимо учитывать типичные ошибки, характерные для национальной аудитории, обусловленные как уровнем владения русским языком, так и особенностями родного языка.

Литература:

1. Игнатова, И.Б. Практическая грамматика. Учебное пособие / И.Б. Игнатова, С.М. Андреева, С.Б. Мордас. СПб.; Белгород, 2006. 184 с.
2. Белый, В.В. Предложный падеж. Тренировочные упражнения: учеб.-метод. пособие / В.В. Белый, В.А. Стадник. Минск: БГМУ, 2011. 44 с.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ: СУБТЕСТ «ЧТЕНИЕ», УРОВНИ B2/C1

Аннотация. В статье представлен обзор основных принципов и требований, применяемых при разработке тестовых заданий для субтестов по чтению. На основе тестовых заданий, разработанных с учетом указанных требований, формируется база лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному, проводимому в Московском государственном лингвистическом университете.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, уровень владения языком, лингводидактическое тестирование, субтест «Чтение».*

PRINCIPLES OF COMBINING TEST TASKS FOR SUBTEST «READING», LEVELS B2/C1

Abstract. The paper presents an overview of the main principles and requirements of combining test tasks for the subtest «Reading». The test tasks combined according to these requirements form the base of linguodidactic testing held at Moscow state linguistic university.

Keywords: *Russian as a foreign language, foreign language level, linguodidactic test, subtest «Reading».*

Тестирование является одной из самых распространенных форм контроля в современной методике обучения иностранным языкам. В.С. Аванесов характеризует тест как «самый известный и научно-обоснованный метод педагогического измерения», в отношении которого утвердилось «своеобразное рефлексивное мышление», некая норма рефлексии у специалистов, занимавшихся исследованием такого измерения. Исследователям приходилось заниматься не только созданием самих тестов, но и поиском доказательств того, что созданные тесты не содержат существенных погрешностей [Аванесов 2002; 199]. Это связано с существованием полярных мнений об этой форме контроля: от полного принятия и использования до резкой критики, результатом которой явился длительный период недоверия к результатам педагогических измерений.

В России особое внимание этой достаточно новой для российской методики форме контроля стали уделять в начале 90-х годов в результате перехода к уровневой концепции обучения русскому языку как иностранному. Активному внедрению тестирования в практику преподавания РКИ способствовали разработка научно-методических основ лингводидактического тестирования применительно к русскому языку и издание типовых тестов для разных уровней владения русским языком как иностранным.

В основу функционирующей в России более 20 лет государственной системы ТРКИ положена структура коммуникативной компетенции, принятая в практике преподавания

русского как иностранного. Несмотря на успешное внедрение системы в международное образовательное пространство нельзя не отметить, что разработка полной базы тестовых материалов системы до сих пор не завершена. Международная практика предполагает, что на основе накопленного опыта тестирования вузы самостоятельно могут разрабатывать необходимую тестовую базу, придерживаясь общих положений определения уровневых требований.

В МГЛУ, ведущем центре лингвистического образования, накоплен огромный опыт обучения иностранным языкам благодаря деятельности выдающихся российских ученых (С.К. Фоломкиной - концепция обучения чтению на иностранном языке, Н.И. Гез – ситуативный принцип изучения иностранного языка). Применительно к русскому языку методика РКИ разрабатывается в вузе более 60 лет. Имея такую традицию и являясь организацией, осуществившей разработку Европейского языкового портфеля для России на основе системы общеевропейских компетенций (CEFR), МГЛУ проводит сертификационные экзамены по 17 иностранным языкам, включая РКИ. По результатам проведения лингводидактического тестирования выдаются сертификаты, подтверждающие владение русским языком как иностранным в объеме уровней, соответствующих уровням системы CEFR (A1-C2). Тестовые задания, включенные в базу такого тестирования – это методически выстроенный языковой и речевой материал по определенному уровню владения РКИ. На каждом уровне тест включает систему заданий по 5 субтестам: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение», подлежащую измерению в сопоставимых величинах (баллах и процентах).

В настоящей статье предлагаются к рассмотрению некоторые тестовые задания из субтестов по чтению разных уровней. Перед их рассмотрением необходимо обратиться к понятию самого тестового задания. В.С. Аванесов определяет тестовое задание как составную единицу теста, отвечающую требованиям технологичности, формы и содержания, а также определенным статистическим требованиям [Аванесов 2002; 163]. При этом специалистами предъявляются требования не только к тестовому заданию как составной единице теста, но и к тесту в целом: его качеству, содержанию и структуре. Среди наиболее значимых характеристик качества теста выделяют: валидность, надёжность, практичность, экономичность и аутентичность. По определению В.С. Аванесова, валидность как пригодность тестовых результатов целям проведения самого тестирования зависит от многих факторов, в том числе, от числа и качества заданий, от баланса и распределения заданий по трудностям, метода отбора заданий в тест из общего банка заданий и других [Аванесов 2002; 196].

Требованиями к структуре установлено, что она должна включать три части: регламентирующую – общие инструкции по выполнению теста, которые должны гарантировать идентичность условий для всех тестируемых (например, в субтесте по чтению на уровне B2 это право использовать вспомогательный материал - толковый словарь), инструкции к конкретному заданию и инструкции для тестера; операционную – собственно тестовое задание, состоящее из стимула или основы (предложения, текста, диалога), ответов или заданий к этой основе, предполагающей реакцию тестируемого: «Выберите свой вариант ответа»; инструментальную часть с матрицами.

При составлении тестов необходимо учитывать принципы отбора их содержания, среди которых одним из важнейших является системность. К числу системных относятся различные характеристики: предметная чистота теста (отнесенность заданий к одной дисциплине), структурная и содержательная целостность, различие заданий по степени трудности и времени выполнения. Так, для выполнения рассматриваемых заданий по чтению отводится 60 минут. Помимо системных выделяют также следующие принципы: объективность и стандартность теста, которые достигаются при наличии одинаковых инструкций, форм получения ответов и способов обработки результатов; корректность тестовых заданий, связанная с недвусмысленностью инструкции, с одной стороны, и с контекстом самого задания, с другой стороны. Параметр корректности (правильности) рассмотрен далее применительно к форме тестового задания.

Среди данных принципов также выделяют трудность теста (принцип возрастающей трудности заданий по В.С. Аванесову); дифференциацию тестовых заданий по весу и стоимости (для чтения должна быть дифференцирована оценка по разным видам и тактикам чтения); соответствие целям обучения.

К принципам отбора содержания относят и специфическую форму тестовых заданий, которая определяется как средство его организации и упорядочения, обладающее «свойствами сравнительного постоянства и устойчивости в случае изменения содержания» [Балыхина 2009; 65]. К форме тестовых заданий предъявляются требования, которые позволяют отграничить их от традиционных заданий в других формах контроля путём выделения в специальную категорию. Подчёркивая взаимосвязь содержания и формы В.С. Аванесов выделяет их творческое соединение – композицию, с её родовым признаком – целостностью, которая выражается, например, в том, что части задания не могут меняться или быть изъяты без ущерба для целого. Среди требований к форме задания В.С. Аванесов рассматривает следующие: краткость (тщательный подбор слов, исключение повторов), правильность формы задания (точное отражение содержания, понимание всеми тестируемыми), адекватность инструкции форме и содержанию, правильность расположения элементов задания, логическую форму высказывания (словесный состав заданий, неосложненная структура стимула – текста и его повествовательная форма). По классической теории тестов такое задание при правильном ответе превращается в истинное высказывание, а при неправильном – в ложное.

На основании указанных свойств в классической теории тестов выделяют классификацию тестовых заданий, включающую, например, задания открытой (ЗОФ) и закрытой формы (ЗЗФ). К закрытой форме относят тест множественного выбора, который представлен в субтесте по чтению – с выбором одного правильного ответа. К основе задания и дистракторам теста в закрытой форме выдвигается ряд требований: отсутствие двусмысленности и неясности формулировок в тексте задания с его четким синтаксическим построением, предельно краткая формулировка основы задания, как правило, в одно предложение, включение в основу максимального количества слов и при этом лаконичность ответов, исключение любого иррелевантного материала, повторяющихся слов, всех вербальных ассоциаций, наводящих на выбор правильного

ответа с помощью догадки. Также при конструировании ответов нужно руководствоваться принципом однородности (согласованность ответов с основой по смыслу и конструкции) и принципом четкости (недопустима частичная правильность ответа). Ответы должны быть примерно одной длины, равно привлекательны, параллельны по конструкции; число ответов должно варьироваться от 2 до 5; выбор места правильного варианта ответа должен происходить в случайном порядке. Недопустимо использование дистракторов из одного задания в качестве ответов к другому и цепочных ответов (вытекающих один из другого).

В качестве примеров в статье предлагаются тестовые задания, сформированные для уровней В2 и С1. Описание данных уровней содержится в системе общеевропейских компетенций, в которой для уровня В2 установлены следующие требования к владению навыками и умениями по чтению: понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, включая современную художественную прозу и узкоспециальные тексты. При этом мнение авторов таких текстов должно быть выражено эксплицитно. Для уровня С1 в системе дано описание следующих навыков и умений по чтению: понимаю объемные сложные тексты различной тематики: художественные и нехудожественные тексты большого объема, их стилистические особенности, специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности; распознаю скрытое значение.

Руководствуясь уровневыми требованиями и общими целями обучения, специалисты исходят из того, что чтение нацелено в первую очередь на удовлетворение потребности учащегося в овладении знаниями в социокультурной и профессиональной сферах общения. Это влияет на выбор тематики текстов для тестирования по чтению: происходит отбор в том числе текстов научно-популярного и публицистического жанров, содержащих общенаучную и социально-культурную информацию. Так, для уровня В2 кроме художественного предъявляется текст для формирования социокультурной компетенции и аргументативный текст СМИ, для уровня С1 добавляются тексты официально-деловой сферы общения, выдвигается требование к пониманию и адекватному интерпретированию текстов постановлений и законов.

Сформулированные уровневые требования предполагают владение навыками просмотрово-поискового и изучающего видов учебного чтения. На уровне В2 предъявляемый художественный текст должен быть рассмотрен тестируемым с точки зрения изучающего чтения. Количество слов в таких текстах устанавливается в пределах 600 и требует увеличенного в два раза до 30 минут времени выполнения заданий против требуемых для просмотрово-поискового чтения 15 минут. Для художественного текста для уровня С1 количество слов увеличено до 750.

Предлагаемые к рассмотрению тестовые задания для субтеста по чтению для уровней В2 и С1 были сформированы с учетом всех указанных требований. Сравним некоторые задания к двум художественным текстам, отобранным для изучающего чтения. Для уровня В2 после прочтения фрагмента рассказа Юрия Нагибина «Мягкая посадка» предлагаются к выполнению 8 заданий, два из которых – это задания на понимание содержания текста и интенций:

1. Обычная жизнь Сергеева...

А. была скучной

Б. приносила много радости

В. приносила много неприятностей

2. Просьбы Сергеева путешествовать поездом жена воспринимала...

А. спокойно

Б. с пониманием

В. с раздражением

Для уровня С1 после изучения отрывка из рассказа Д. Рубиной «Когда же пойдет снег?» предлагается выполнить 5 заданий, два из которых - это задания на глубинное понимание содержания текста и выявление позиции рассказчика:

1. Максим рассчитывал переубедить сестру ...

А. настаивая на чувствах отца

Б. взывая к совести Нины

В. говоря об одиночестве отца

2. Внимание автора сосредоточено на...

А. описании характера главной героини

Б. переживаниях главной героини

В. описании внешности главной героини

Подводя итог необходимо отметить, что разработка тестовой базы является в настоящее время одной из сложнейших ключевых задач, стоящих перед методикой РКИ, так как эта эффективная форма контроля позволяет обеспечивать объективность и независимость оценки знаний учащихся.

Литература:

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.

2. Балыхина, Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Русский язык. Курсы, 2009. 240 с.

3. Гапочка, И.К. Конструктивистское основание для тестов, проверяющих навыки и умения в чтении // Тестирование в обучении РКИ: современное состояние и перспективы: Науч.-метод. очерки. Терминолог. слов. / Под ред. Т.М. Балыхиной. М.: МГУП, 2003. С.34-45.

4. Ускова, О.А., Трушина, Л.Б. Элитный персонал и К°. Русский язык делового общения (продвинутый сертификационный уровень): Учебный комплекс. М.: Рус.яз. Курсы, 2002. 288 с.

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-АРМЯН

Аннотация. В статье рассмотрены особенности обучения студентов-армян практической грамматике русского языка, в частности, отмечены трудности освоения предложно-падежных конструкций. Подчеркнута необходимость применения коммуникативно-сопоставительного подхода в обучении грамматике, учета интерференции и направленности процесса изучения грамматических явлений русского языка на достижение коммуникативных целей.

Ключевые слова: *предложно-падежные конструкции, практическая грамматика, интерференция, транспозиция, сопоставительно-коммуникативный метод.*

E.A. Bayatyan

(Armenian State Pedagogical University
after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia)

THE DIFFICULTIES IN MASTERING PREPOSITIONAL CASE CONSTRUCTIONS FOR ARMENIAN STUDENTS

Abstract. In the paper the specifics of teaching practical grammar of Russian language to Armenian students is researched. In particular, the difficulties in mastering prepositional case constructions are highlighted. The necessity of applying communicative-comparative approach in teaching grammar, consideration of interference and orientation of the research process for the grammatical phenomena of the Russian language on achieving communication goals are highlighted.

Keywords: *prepositional case constructions; practical grammar; interference; transposition; communicative-comparative approach.*

Коммуникативная направленность обучения РКИ определяет особую роль и значение грамматики в общей системе преподавания русского языка инофонам. Кроме того, значение грамматики в системе изучения русского языка нерусскими определяется спецификой самого русского языка как языка флективного. Так, например, научить студентов-армян правильно строить речь на русском языке без усвоения предложно-падежной системы, видо-временных форм русского языка не представляется возможным. Другими словами, построение всей системы обучения русскому определяется спецификой грамматического строя языка, явлениями интерференции и транспозиции, соответственно, грамматика является и объектом изучения (это умение анализировать грамматические явления в тексте, дифференцировать их, проводить грамматический разбор, составлять словосочетания и предложения по образцу и т.п.). Грамматика представляется как система языковых знаний, как некая лингвистическая категория, которую необходимо усвоить для того, чтобы в дальнейшем эти языковые знания можно было применить при решении непосредственных коммуникативных задач.

Другой, гораздо более приемлемый подход к назначению грамматики и ее роли в решении проблем коммуникации – рассмотрение грамматики как средства обучения

правильному построению речи, оформлению высказывания, формированию умения пользоваться лексико-грамматическим материалом для оформления мысли на русском языке в соответствии с ситуацией и сферой общения, условий речевого акта, социального статуса партнеров, коммуникативных целей, т.е. система обучения должна строиться на основе практической грамматики. «В учебном процессе необходимо обеспечить такую полноту языковой базы, которая была бы в состоянии обеспечить усвоение системы изучаемого языка в целом, чтобы учащиеся могли самостоятельно, на базе усвоенного материала, работать по аналогу. В процесс коммуникации должны включаться речевые поступки, содержание которых, отражаясь в речи, становится, соответственно, и содержанием речи». [Есаджанян и др. 2008; 150] Такой подход определяет объем и содержание грамматического материала, последовательность его подачи, систему методов и упражнений. Коммуникативные задачи должны разрешаться одновременно с обработкой языкового материала. Конечно же, студенты-армяне воспринимают грамматические явления русского языка через призму родного, поэтому неизбежно взаимовлияние языков, что является основанием для применения в процессе обучения сопоставительно-коммуникативного метода, который направлен на активизацию когнитивных способностей студентов, способствует сознательному усвоению, закреплению и употреблению грамматического материала. Подчеркнем, что сопоставительно-коммуникативный метод особенно эффективен при решении практических задач, когда происходит смешивание грамматических явлений в речи студентов-армян из-за необоснованного сближения разных значений и форм, или неодинаковые грамматические конструкции принимаются за сходные. Важным условием является также доступность сопоставляемых рядов (по возможности ряды должны содержать не несколько трудностей, а одну).

В практическом вузовском курсе, как известно, используется широкий круг грамматических моделей, и большинство из них традиционно причисляется к так называемым категориальным формам со всеми вытекающими отсюда сложностями, в большинстве случаев непреодолимыми в практике обучения. Однако зададим вопрос – действительно ли формальны в своем значении и в своей способности выражаться грамматические модели, не относящиеся как будто по своей природе к естественным грамматическим категориям? Отметим, что реальность грамматического значения конструкций, отрабатываемых в упражнениях, часто бывает затемнена внешне его формальной данностью, как например, в разнообразии предложно-падежной парадигмы и пр. Это сложный случай в практике обучения. Если к тому же такая категория вводится не в значимом речевом контексте, а отрабатывается в чисто языковых упражнениях формального содержания, то опасения за качество усвоения намного возрастают.

Рассмотрим особенности обучения предложно-падежным конструкциям русского языка студентов-армян, проведя дифференциацию трудностей.

Совпадение падежных окончаний как внутри одного склонения, так и в разных типах склонений создает определенные трудности при употреблении падежных форм в речи. Следует выделить вызывающую особую трудность выбор падежных окончаний в зависимости от принадлежности существительных к мужскому или женскому роду, а

также различие падежных окончаний по характеру конечной согласной основы (мягкий вариант, смешанный вариант). Так, студенты-армяне часто сомневаются в выборе падежных окончаний (звонок сестры или сестри).

Дополнительные трудности в усвоении падежных форм вызывает и то, что основа некоторых существительных при склонении изменяется (пень-пня, крючок-крючка и т.д.) и зависимость грамматического оформления падежа существительного зависит от его одушевленности или неодушевленности.

Ошибки у студентов-армян типа *любить брату* по аналогии *любить сестру* вызваны тем, что одни и те же значения в русском и армянском языках выражаются различными падежными формами, и никак не связаны с расхождением количества падежей (семь падежей в армянском языке). Именно многозначность синтаксических функций падежей, расхождение объема значений одного и того же падежа в русском и армянском языке и представляют трудность для студентов-армян.

Без знания предложно-падежных конструкций, выражающих различные обстоятельственные отношения в речи, невозможно решение коммуникативных задач обучения. Ошибки в употреблении предложных сочетаний можно объяснить

- многозначностью русских предлогов;
- синонимией предлогов (например, пространственные отношения могут быть выражены 21 предлогом, временные – 17 и т.д.);
- сочетанием части предлогов с двумя и более падежами.

Поэтому в процессе обучения мы акцентируем внимание как на запоминании падежных форм, так и на усвоении значений предлогов и глаголов.

Много ошибок вызваны интерференцией со стороны армянского языка, в частности, различием в способах выражения семантических отношений с помощью падежей и предлогов в русском и армянском языках.

Например, русским предлогам *из, до, с* в сочетании с существительными в родительном падеже, показывающем исходную точку действия, в армянском языке соответствует одна конструкция с отложительным падежом.

Для выражения отношения между словами в армянском языке вместо предлогов употребляются другие грамматические средства, часто не совпадающие по своему значению и грамматическим свойствам с русскими предлогами.

Русские сочетания имен с предлогами в армянском языке обычно передаются:

- предложными конструкциями (таких конструкций в армянском языке очень мало);
- конструкциями с послелогоми;
- беспредложными конструкциями.

Эти несоответствия создают трудности для студентов-армян в употреблении предложно-падежных форм и являются причиной часто встречающихся ошибок в их речи.

К другой группе трудностей относится усвоение состава словосочетания, оформленного способом управления: это как ошибки в управлении некоторых глаголов, так и в том случае, когда управляющим словом является имя существительное.

Отметим предложно-падежные конструкции, вызывающие наибольшие

затруднения у студентов-армян:

- зависимость предложно-падежных конструкций в словосочетании от главного слова;
- зависимость предложно-падежных конструкции от тематической группы, класса слов-существительных. В большинстве случаев нормы употребления предложно-падежных конструкций не совпадают с эквивалентными конструкциями армянского языка, так как эти же глаголы там сочетаются с другими падежными формами. Под влиянием родного языка
 - вместо одних падежных форм употребляются другие (руководить работу);
 - вместо предложных конструкций употребляются беспредложные (уехать Москва);
 - вместо одних предложных конструкций употребляются другие (получить из сестры) и др.

Представим некоторые пути изучения падежных форм и предложно-падежных конструкций:

- система обучения по определенным моделям речи вместо обучения склонению по парадигмам;
- изучение падежей в отличной от традиционной методики последовательности: именительный, предложный, винительный, родительный, творительный, дательный;
- изучение падежных форм и предложно-падежных конструкций в составе моделей предложений, в которых конструкции даны в типичных для них синтаксических функциях;
- правила должны занимать незначительное место в процессе работы над значением и формой падежной и предложно-падежных конструкций и служить инструкцией при выполнении тренировочных упражнений;
- применение метода сопоставления фактов и явлений внутри русского языка с армянским должно быть психологически и лингвистически оправданно. «Для использования результатов сопоставительного анализа языков преподаватель должен полученный сопоставительный материал осмыслить, расчленить и подать в удобной для обучения форме. То же самое относится и к результатам сопоставления отдельных лексических единиц – единицу иностранного (для обучающегося) языка преподаватель должен методически обработать, чтобы учащийся усвоил ее в том смысловом объеме, в котором она представлена в изучаемом языке, а не в его родном» [Конопелько И. П. 2019; 44].

Литература

1. Методика преподавания русского языка как неродного: учебное пособие под ред. проф. Б. М. Есаджанян / Ереван, «Филин», 2008. – 499с.
2. *Конопелько И. П.* Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/monographs/konopelko-sop-analys.pdf> (дата обращения 15.04.2022).

КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальность обучения precedentным феноменам на занятиях русского языка как иностранного и критерии отбора precedentных феноменов в качестве учебного материала при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык, precedentный феномен, precedentность, лингвокультурологическая компетенция

CRITERIA FOR THE SELECTION OF PRECEDENT PHENOMENA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the relevance of teaching precedent phenomena in the classroom of the Russian as a foreign language and criteria for the selection of precedent phenomena as a teaching material in teaching Russian as a foreign language

Keywords: Russian language, precedent phenomenon, precedent, linguocultural competence

За последние годы интерес иностранцев к русскому языку сильно возрос, появились потребность и желание изучать его во многих странах. Русский язык стал средством развития деловых связей, соединением культур и языком специальности. Именно после познания языка иностранный студент сможет стать полноценным участником межкультурного диалога. Precedentные феномены же представлены как ярчайший показатель уровня владения русским языком как иностранным, уровня знаний русской культуры. Уровень владения арсеналом precedentных феноменов позволяет детерминировать языковые личности, участвующие в процессе межкультурного общения по принципу «свой-чужой» [Караулов Ю.Н., 1986; 105-126].

Основными чертами precedentных текстов становятся хрестоматийность, общеизвестность, воспроизводимость в речи. Владение ими – свидетельство владения русским языком на высоком уровне.

В свою очередь, представители современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии обращают все большее внимание на исследование такого феномена, как интертекстуальность. Под интертекстуальностью понимаются диалогические отношения внутри и между текстами через призму сознаний, обращенных к национально-культурным ссылкам. Возникновение этих отношений происходит путем ввода в текст лексических единиц, обладающих precedentностью, так называемых precedentных феноменов.

Предпочтительным при преподавании РКИ является использование precedentных феноменов в ситуативных текстах (и для чтения, и для аудирования).

Практикой показано, что использование таких материалов позволяет подготовить учащихся с первого занятия к коммуникациям в естественной языковой среде, дает возможность овладеть навыками работы с оригинальными текстами, развить в себе уверенность в том, что прогресс в изучении иностранного языка абсолютно реален. Чтение любых текстов, в том числе прецедентных, также способствует развитию устной и письменной речи, пополняет словарный запас новыми фразами и словами, дает различные факты, исторические события и даты. Кроме того, использование таких текстов позволит развивать у учащихся эрудицию, смекалку, коммуникативные и речевые навыки, улучшать письмо и просто давать новые знания [Шелякин 2021; 288].

Прецедентные феномены – это случаи, вызывающие у отдельного индивида или целой группы людей определённые яркие эмоции, и имеющие, в связи с этим, особую важность. Прецедентные тексты как бы «отсылают» коммуникантов к тексту и ситуации, к которым восходят, и тем самым актуализируют систему смыслов, стоящую за ними и понятную всем носителям языка. Любой прецедентный текст обладает неким «подтекстом», инвариантом восприятия, системой смыслов, стоящей за ним и находящейся в когнитивной базе коммуникантов.

Многие прецедентные феномены при этом национально обусловлены, они выступают как некий культурный символ, определяющий особенности национального сознания, передающий культурный опыт и представляющий собой единицу «осмысления человеческих жизненных ценностей сквозь призму языка с помощью культурной памяти» [Костомаров 1994; 73-76].

Смыслы, стоящие за прецедентными текстами, обладают ценностной значимостью («эталонностью»), т.е. отражают систему ценностей, взглядов, общую для коммуникантов, и тем самым выражающую норму общества. При использовании прецедентных текстов в преподавании русского языка как иностранного важно учитывать специфику их типологизации, основанную на источнике, к которым прецедентный текст восходит. По типу источника прецедентные тексты делятся на:

- паремии, афоризмы, крылатые выражения (пришёл, увидел, победил; Платон мне друг, но истина дороже; рыбак рыбака видит издалека и др.); - цитаты из песен (виновата ли я; от улыбки хмурый день светлей и др.);

- цитаты из фольклорных и художественных произведений, анекдотов (карету мне, карету!; по усам текло, да в рот не попало и др.);

- цитаты из кинофильмов, мультфильмов, рекламных роликов (Муля, не нервируй меня!; одним мур-муром сыт не будешь!; вы все еще стираете, тогда мы идем к вам и др.).

При отборе прецедентных феноменов и в частности прецедентных текстов советуется использовать следующие критерии:

1) информативность прецедентного феномена и его соответствие учебным и внеучебным интересам студентов;

2) учебно-демонстрационная ценность;

3) лингвострановедческая ценность;

4) позитивная ценностная установка;

5) доступность предметного и метафорического содержания в зависимости от

категории студентов и этапа обучения языку.

Перечисленные выше критерии могут быть дополнены исходя из конкретных целей, соответствующих этапу обучения, тематики занятия или других факторов.

Следующим этапом при отборе материала для обучения иностранных студентов прецедентным феноменам на занятии РКИ будет отбор наиболее частотных прецедентных феноменов. Поскольку прецедентные феномены русского языка оказываются в большинстве своём не известны иностранным студентам, необходимо познакомить их именно с наиболее употребимыми единицами. Необходимо так же определить количество прецедентных феноменов, которые будут представлены на занятии. Определиться с этим могут помочь следующие критерии:

- 1) уровень владения иностранных студентов русским языком;
- 2) уровень эрудированности студентов и широта их кругозора;
- 3) возрастная группа студентов;
- 4) тип и тематика занятия;
- 5) цели преподавателя.

Прецедентные феномены русского языка являются языковым кодом русского сообщества. Закодированная в этих прецедентных феноменах культурная информация понятна любому носителю русского языка, но в то же время остаётся зашифрованной для иностранцев. В связи с тем, что многие представители иноязычных культур оказываются не в состоянии правильно расшифровывать и интерпретировать прецедентные феномены, от них ускользает понимание их глубинного значения. Следовательно, необходимо очертить круг прецедентных феноменов, которые необходимы как для обучения иностранного студента реальной коммуникации в аутентичной речевой ситуации, так и для понимания и адекватного восприятия произведений художественной литературы, текстов СМИ, мультфильмов, кинофильмов, и др., и их интерпретации.

При подготовке учебных материалов необходимо решать, в первую очередь, проблематику разработки критериев выделения «ядра» и «периферии» русских прецедентных феноменов, так как по мнению ряда ученых, их использование должно быть связано с определением их учебного минимума, который прямо зависит как от уровня уже приобретенной лингвокультурной компетенции иноязычных студентов, так и от реальной потребности расширения их знаний в области русской литературы, истории и культуры (как наиболее частых источников прецедентных феноменов).

Д.Б. Гудков в работе «Прецедентное имя и вопросы прецедентности» говорит о том, что среди самих имен можно выделить такие, которые являются ядром языковых средств хранения и трансляции культурной информации, играя ведущую роль в формировании национального языкового сознания, определяя шкалу ценностей и модели поведения членов лингвокультурного сообщества [Гудков Д. Б. 1999].

Для разработки учебного материала для иноязычных студентов необходимо понимание того, какие ключевые прецедентные феномены уже знакомы и понятны данной аудитории. Для ответа на данный вопрос необходимо провести ассоциативный тест.

По результатам, полученным в ходе тестирования, далее должен подбираться учебный материал, где вводятся новые лексические единицы, связанные с теми именами, текстами и событиями, о которых студенты уже предположительно имеют представления (на базе уже освоенных ими университетских предметов по русской литературе, культуре и истории).

Для разработки определённого методически эффективного алгоритма работы с прецедентными феноменами, и в частности, именами, на занятии РКИ с иностранными студентами, необходима не только ориентация на состав группы. Представляется важным создание целой системы, чтобы любой преподаватель РКИ при возникновении вопросов со стороны аудитории смог грамотно и точно дать нужный ответ.

В помощь студенту и преподавателю возможно создание специальных культурологических словарей прецедентности, прецедентных имён в частности, что особенно актуально для самостоятельной, внеурочной работы иностранного студента. Предполагается, что в словаре должны быть освещены наиболее частотно употребляемые прецедентные имена, их дифференциальные признаки, также расположенные в порядке частотности, даны яркие примеры и контексты, обозначены источники – авторство, если это возможно, эпоха возникновения.

Кроме этого, возможно также сравнение с коррелирующими именами в иностранных культурах (чему может быть посвящён отдельный словарь).

Итак, прецедентные тексты являются сложным по форме и семантике феноменом, наделенным особой культурологической значимостью и репрезентирующим национальные ценности, что позволяет рассматривать их как ценный учебный материал в практике преподавания иностранного языка. Выбор прецедентных текстов и способы подачи материала должны быть обусловлены образовательными задачами, уровнем подготовки студентов. Кроме того, прецедентные тексты, предлагаемые иностранным студентам, должны входить в корпус основных прецедентных текстов русской культуры; быть актуальными, поскольку рассматриваемые феномены могут существовать разный промежуток времени: от многих десятилетий до нескольких месяцев, одни прецедентные тексты теряют статус прецедентности, другие его приобретают. А также необходимо учитывать уровень сложности единиц, входящих в состав прецедентного текста.

Суть данного обучения кроется в развитии творческого потенциала, памяти, интеллектуальных способностей студентов, обучение их практическим навыкам применения языка. Педагогу необходимо обучать студентов командной работе, в которой по-новому раскрываются способности каждого ее члена. Студенты учатся решению определенных языковых проблем, приобретают новые коммуникативные навыки, учатся доводить работу до конечного итога.

Литература

1. Гудков, Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 М.: 1999. 400 с.
2. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык,

1986. С. 105-126.

3. Костомаров, В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 73–76.

4. Шелякин, М. А. Функциональная грамматика русского языка: Учебное пособие / М. А. Шелякин. М.: Русский язык, 2021. 288 с.

УДК 371.3+378.061.3

Т.В. Васильева

(Московский государственный технологический университет «СТАНКИН». Москва, Россия)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТАЯЗЫКА НАУКИ МАГИСТРАНТАМ ВУЗОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. статья посвящена вопросам повышения качества образования иностранных пользователей в российских вузах, описаны коммуникативные потребности данного контингента в сфере метаязыка науки, предложен один из вариантов разработки методического обеспечения для иностранных магистрантов, получивших образование на родном языке и приехавших в Россию для обучения в магистратуре.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, преподавание метаязыка науки, научный стиль речи, аутентичные тексты, иностранные магистранты.*

T.V. Vasilyeva

(Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, Russia)

WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING METALANGUAGE OF SCIENCE FOR UNDERGRADUATES ENGINEERING UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to the issues of improving the quality of education of foreign users in Russian universities, describes the communicative needs of this contingent in the field of the metalanguage of science, suggests one of the options for developing methodological support for foreign undergraduates who have received education in their native language and have come to Russia to study for a master's degree.

Keywords: *Russian as a foreign language, teaching the metalanguage of science, scientific style of speech, authentic texts, foreign undergraduates.*

В одном из своих выступлений на заседании Совета глав государств Содружества Независимых Государств (СНГ) президент В.В. Путин объявил, что 2023 год будет посвящён продвижению на постсоветском пространстве русского языка как языка межнационального общения. Он отметил, что Россия выступает за углубление гуманитарных связей между странами СНГ для сохранения единого культурного и научно-образовательного пространства. Поэтому продвижение русского языка является очень важной задачей не только с точки зрения его освоения трудовыми мигрантами, но и подготовки высококвалифицированных специалистов, включая научные кадры.

В последние годы установление деловых партнерских отношений между

научными, образовательными организациями России и стран СНГ привело к тому, что все большее количество иностранных граждан приезжает получать высшее профессиональное образование в магистратуры инженерно-технических вузов. В силу объективных причин будущие иностранные магистранты слабо владеют русским языком, особенно его научным стилем, поэтому перед вузами встает вопрос, как за короткое время подготовить данный контингент к освоению учебных программ на высших уровнях образования. Именно с такой проблемой столкнулся МГТУ «СТАНКИН», обучая в магистратуре студентов из Узбекистана.

Отметим, что одной из важнейших задач в области повышения эффективности подготовки научных кадров для зарубежных стран, включая государства СНГ, является создание учебных пособий нового типа по метаязыку науки, который используется для написания выпускных квалификационных работ (далее – ВКР), где от автора требуются:

- а) знание логической структуры текста жанра диссертации;
- б) владение формализованными языковыми средствами для выражения актуальности, новизны, целей, задач, теоретической значимости, практической ценности, выводов, заключения;
- в) умения составлять аннотации и авторефераты.

Понятие «метаязык» пришло в методику из лингвистики, где оно имеет несколько значений. В нашем случае мы рассматриваем метаязык как узкоспециализированный язык «второго плана», призванный удовлетворять коммуникативные потребности ограниченной группы пользователей [Ускова, 2006]. В лингводидактике под метаязыком науки понимается языковое/речевое взаимодействие, возникающее в процессе учебно-научной или профессиональной деятельности. Языковое пространство в этом случае ограничивается и определяется тематико-ситуативной обусловленностью, связанной с учебно-научной или профессиональной сферой, т.е. темы, ситуации общения, формулирующие модель речевого поведения пользователя, концептуальное, интенциональное и стилевое пространство данного метаязыка [Ускова, 2006; 38].

Будущие магистры имеют отличные от бакалавров, **коммуникативные потребности** не только в области метаязыка науки, но и в изучении специальных дисциплин. Так, в период пребывания в магистратуре российского вуза иностранные пользователи должны: а) сформировать базу знаний по направлению обучения, б) свободно использовать терминологию и грамматику научного стиля речи, чтобы продуцировать научные тексты, в) применять полученные знания, умения и навыки при изучении дисциплин профессионального цикла.

Однако, как показывает практика, учащиеся **не владеют метаязыком науки, не знают** русскоязычной общенаучной и узкоспециальной терминологии по направлению обучения, а также **не имеют представления о требованиях, предъявляемых к обучению в магистратуре российского вуза**. Поэтому вопрос о разработке методического обеспечения для иностранцев, получивших образование на родине и приехавших в Россию для обучения в магистратуре, стал особенно актуальным в последнее время.

Именно для таких пользователей на основе авторской методики мы разработали

учебное пособие нового типа по метаязыку науки «Введение в магистерскую программу» [Васильева, 2019], объединяющее всех магистрантов вузов инженерного профиля и направленное на удовлетворение большинства вышеперечисленных коммуникативных потребностей. Пособие дает информацию о том:

- как общаться с руководителем,
- как заполнять деловые бумаги (преимущественно заявления),
- как собирать материал для диссертации,
- как работать над текстом диссертации, исходя из языковых особенностей текстов различных научных жанров (аннотация, реферат, статья, диссертация и др.) и требований к ним.

Таким образом, адресатом разработанного курса является иностранный бакалавр, обладающий предметной и профессиональной компетенцией на языке образования, однако недостаточно хорошо владеющий русским языком для обучения в магистратуре российского вуза.

Будучи пропедевтическим, предлагаемый курс не содержит профессиональных знаний, а предоставляет только организационно-методическую информацию по работе над ВКР, поэтому в этом случае справедливо будет говорить о формировании **коммуникативной компетенции** (далее – КК) в том ее понимании, которое вкладывается в этот термин в **лингводидактике**. Под КК мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления успешной вербальной коммуникации как в письменной, так и в устной формах, которая формируется на аутентичных текстах разных стилей [Васильева, Лёвина, Ускова, 2012].

Напомним, что **формирование у обучаемых КК, достаточной для решения экстралингвистических задач на русском языке в различных ситуациях, в учебно-научной сфере общения является стратегической целью** обучения русскому языку как иностранному в вузах инженерного профиля.

Новизна предлагаемого курса заключается в следующем:

1. Аутентичный материал позволяет сформировать у иностранного пользователя умения и навыки, необходимые для обучения в магистратуре российского вуза.

2. Учебный материал структурирован и адаптирован путем сокращения текстов к уровню владения русским языком магистрантов.

3. Тексты пособия содержат так называемые отсроченные знания и формируют умения, которые будут востребованы пользователем в период написания ВКР.

4. Универсальность курса заключается в том, что по нему могут работать как преподаватели-русисты, так и преподаватели-предметники (если у них есть дополнительные часы на работу с таким контингентом).

Курс рассчитан на **72 часа** (2 кредита), в том числе на **36 часов аудиторных** занятий. Пособие рекомендуется использовать на 1-ом году обучения в магистратуре в группах магистрантов со слабым владением русским языком.

Пособие состоит из **двух частей**. Первая часть пособия содержит контент, который удовлетворяет коммуникативные потребности в области метаязыка науки пользователей всех направлений обучения. Тексты второй части при сохранении заданий к ним могут

заменяться в зависимости от профиля подготовки обучаемых.

Перед началом работы с пособием рекомендуется в виде домашнего/самостоятельного задания предложить сделать перевод терминологического словаря на родной язык обучаемых с целью формирования индивидуального словаря и записать его в электронном виде. К настоящему времени уже существуют переводы на 9 языков (английский, арабский, бирманский, вьетнамский, испанский, китайский, португальский, узбекский, французский). Все переводные словари выполнены силами магистрантов.

Грамматика в самом пособии представлена имплицитно. Но, как показала практика, этого оказалось недостаточно, поэтому к каждой теме были разработаны дополнительные языковые задания, направленные на расширение терминологического словаря пользователей и на тренировку типичных для языка науки синтаксических конструкций.

Первая часть «**Описание деятельности магистра по подготовке и защите диссертации**» знакомит пользователей с особенностями обучения в магистратуре российского вуза инженерного профиля, готовит их к работе по сбору материала для ВКР и ее защите. Поскольку иностранные пользователи не знакомы с языковыми особенностями официальной речи, в том числе и с **русским речевым этикетом**, который будет востребован пользователями при публичной защите диссертации, то в эту часть включены преимущественно аутентичные тексты **официально-делового стиля**, что явилось определяющим фактором при разработке системы методических заданий, направленных на усвоение содержания.

Нами **предложен алгоритм диссертационной работы**, под которой мы понимаем всю **деятельность магистранта**, кроме написания текста пояснительной записки, т.е. собственно текста ВКР. Так, пользователям сначала предлагается познакомиться с фрагментами положения о ВКР, а затем написать, например, заявление на утверждение или изменение темы магистерской диссертации. Задание выполняется на основе реальных названий магистерских диссертаций.

Таким образом, в первой части пособия формируются преимущественно **предметная, прагматическая и дискурсивная составляющие КК**, так как они являются ведущими при обучении в магистратуре российского вуза. Эти знания и умения позволят обучаемым чувствовать себя увереннее как в официальной, так в неофициальной ситуациях общения на русском языке.

Вторая часть пособия «**Основные этапы работы над текстом магистерской диссертации**» посвящена знакомству с языковыми средствами, которые используются для написания основных разделов выпускной ВКР. Она включает фрагменты аутентичных текстов магистерских диссертаций и рефератов, работа с которыми направлена преимущественно на **формирование языковой составляющей КК**, требует лингвистического анализа и подробного методического комментария преподавателя РКИ.

Лингвометодические комментарии к выполнению творческих упражнений помогают:

- а) научить пользователей основным правилам компрессии научного текста;
- б) сформировать умения лингвостилевого анализа текстов на примере текстов разных жанров: введение, заключение, реферат, аннотация.

При работе с этой частью пособия пользователи на основе приобретенных знаний и умений **учатся продуцировать собственные научные тексты разных жанров**. Несмотря на то что грамматический материал второй части не выходит за рамки уровня ТРКИ 1, лексика в ней **представлена метаязыком науки и узкопрофессиональной терминологией**. Поэтому одна из важных задач русиста при работе с метаязыком науки - научить пользователей **работать с формой**, т.е. развивать у обучаемых навыки поиска **ключевой глагольной и терминологической лексики**, формировать умения правильно определять падежи, учить ставить термины в именительный падеж, чтобы посмотреть их значение в словаре, а также выделять **клише научной речи**, которые используются для написания введения, заключения, а также для составления аннотации и реферата ВКР.

Почему мы считаем, что на данном этапе обучения форма важнее содержания? Во-первых, русисты не обладают предметными компетенциями специалистов инженерного профиля и не могут до конца понять смысл профессиональных научных текстов. Во-вторых, метаязык науки обеспечивает универсальность языкового материала, т.е. несмотря на разные направления подготовки в каждой ВКР присутствует типовая структура текста, характерная для жанра диссертации: актуальность, цель, задачи, выводы и др., которая выражается известными языковыми средствами.

Таким образом, в целом работа с учебным пособием позволяет сформировать **языковую, прагматическую, дискурсивную и предметную составляющие КК на аутентичных материалах официально-делового и научного стилей речи**.

В заключение отметим, что в представленном пособии нового типа предлагается только одно из возможных решений задачи обеспечения учебного процесса магистрантов аутентичными методическими материалами на основе изучения их коммуникативных потребностей в сфере метаязыка науки. Поэтому следует продолжать поиски эффективных методик обучения метаязыку науки на этапе магистерской подготовки. Для этого требуется проводить серьезные исследования различных контингентов иностранных магистрантов, создавать их языковые портреты, описывать системы образования разных стран, чтобы научить пользователей учиться на русском языке, учитывая их предыдущий опыт полученного образования на родине или в других странах.

Литература:

1. Васильева, Т.В. Введение в магистерскую программу: учебное пособие / Т. В. Васильева. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. 114 с. (Серия «Русский как иностранный»).
2. Васильева, Т.В., Лёвина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам. // Журнал «Русский язык за рубежом», №4 (233). 2012 С. 17-24.
3. Ускова, О.А. Метаязык бизнеса в языковом пространстве. Монография. М.: МОЦ МГ, 2006. 214 с.

Н.А. Вохидова

Д.И. Ташбекова

*(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Самарканд, Республика Узбекистан)*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения инновационных подходов в преподавании русского языка как иностранного. Отмечается, что использование новых методов позволяют учитывать уже приобретенные студентом знания для изучения русского языка и развития творческих навыков. Показана роль такой формы обучения, как групповая работа, а также рассмотрены некоторые методы интерактивного общения между студентами на разных этапах урока русского языка в группах с нерусским языком обучения.

Ключевые слова: инновации, передовой опыт, модернизация высшего образования, трехуровневые тесты, интерактивный метод.

N.A. Vohidova

D.I. Tashbekova

*(Samarkand State University by named Sharof Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS AT DIFFERENT STAGES OF THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN THE NATIONAL AUDIENCE

Abstract. The article examines the effectiveness of innovative approaches in teaching Russian as a foreign language. It is noted that the use of new methods allows taking into account the knowledge already acquired by the student for learning the Russian language and developing creative skills. The role of such a form of learning as group work is shown, and some methods of interactive communication between students at different stages of the Russian language lesson in groups with a non-Russian language of instruction are considered.

Keywords: innovations, best practices, modernization of higher education, three-level tests, interactive method.

«Разнообразие – добрый знак хорошего преподавания»

Ф.И. Буслаев.

На сегодняшний день в высших учебных заведениях не должно быть такого преподавателя, который не задумывался бы над вопросами: «Как сделать урок интересным, ярким? Как увлечь студентов своим предметом? Как создать на уроке ситуацию успеха для каждого?» И это не случайно. Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют и новые требования к системе образования.

Сегодня основная цель обучения – это не только накопление студентом

определённой суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка самостоятельного субъекта образовательной деятельности. В основе современного образования лежит активность каждого студента, направляемая на уроках преподавателем. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно, и подчиняются основные задачи современного образования.

При изучении русского языка в высших учебных заведениях учитывается общее развитие студентов, индивидуальная подготовка по русскому языку. Целью изучения русского языка является закрепление практических навыков и теоретических знаний по грамматике и правописанию, полученных в среднем учебном заведении, повышение культуры речи, исправление наиболее типичных нарушений норм русского литературного языка, расширение запаса слов, а потому эффективнее проводить уроки с использованием инновационных технологий.

Применение в практике преподавания русского языка в нерусских группах интерактивных методов обучения способствуют повышению интеллектуальной активности студентов, следовательно, и эффективности урока. Даже самые пассивные студенты включаются в активную деятельность с огромным желанием, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам. Данные формы обучения помогают добиться повышения результатов самореализации студентов на уроках русского языка, они успешно усваивают знания, учатся рефлексивно осмысливать свою деятельность, а критериями эффективности является положительная динамика по всем компонентам их самореализации.

Гейхман Л.К. утверждает, что при изучении русского языка как иностранного для общения необходимо применять интерактивные методы обучения: «Интерактивное обучение общению имеет суммарный эффект: на фоне адекватного программы освоения знаний формируются умение сотрудничать, продуктивность которого характеризуется изменением стратегии взаимодействия, включенности учащихся в учебное взаимодействие и характера группового взаимодействия; коммуникативная компетентность, характеризуемая изменением стиля общения, осознанности барьеров общения, характера решения коммуникативных задач; толерантность, характеризуемая принятием Других, что обеспечивает полноту и адекватность общения в различных ситуациях» [Гейхман Л.К. 2003, с. 34].

А по словам Кларина М.В., интерактивные методы обучения, строящиеся на межличностных взаимоотношениях, удовлетворяют парадигму современного образования, направленную на «развитие личности». Вместе с тем, интерактивные методы не только формируют активность восприятия и личностную значимость в обучении, но и развивают их [Кларин М.В. 2000, с. 12-18].

На уроках русского языка в группах с нерусским языком обучения целесообразно использовать такие формы обучения, как работа в малых группах, работа в парах, беседа и т.д.

Работая в малых группах, студенты анализируют ситуацию, сравнивают, обобщают

и делают выводы, выполняют практические действия. Они учатся самостоятельно, под наблюдением преподавателя, решать проблемные ситуации и выполнять нестандартные задания в усложненных условиях. При этом, у студентов формируется командный настрой, дух соперничества, взаимоподдержка и взаимовыручка, воля к победе.

Работа в минигруппах включает действия участников в следующей последовательности:

- обсуждают или отвечают на ряд вопросов, выполняют практическое задание или их совокупность,
- представляют результаты,
- проводят самооценку и анализ результатов.

На начальном этапе урока, на этапе активизации мыслительной деятельности, можно применить метод опроса пройденной темы по уровню знаний студентов, от простого к сложному. Приведенный ниже уровневый тест поможет определить уровень активизации студентов (таб.1)

Таблица 1

**Уровневые тесты по русскому языку
по теме «Наречие как часть речи»**

№	Цель	Результаты	Тесты
1	Формирование понятий наречий и его разрядах	- узнаёт по внешним признакам и свойствам разряды наречий; - умеет их определять; - употребляет наречия в речи.	1) Наречия имеют окончания? (Да, нет). 2) Признак какой части речи обозначает наречие? А) признак действия. Б) признак предмета. В) признак признака. Г) все ответы верны. 3) Соедините вопрос и правильный вариант ответа: К какому разряду относятся наречия А) места <i>красиво, слабо</i> Укажите разряд наречий <i>вперёд</i> , Б) меры и степени <i>всюду, издалека</i> К какому разряду относятся наречия В) образа действия <i>слишком, совершенно?</i>
2	Закрепление и применение на практике знаний о наречиях, их разрядах и правописания	- объясняет и обосновывает принадлежность наречий тому или иному разряду; - выполняет последовательные действия в знакомой обстановке; - развивает и углубляет знания по правописанию наречий.	1. Вместо точек вставьте нужные суффиксы: Справ... и слев... по склонам холмов стелилась рожь. 2. С каким из глаголов нельзя употребить наречие <i>кратко?</i> А) изложить Б) рассказать В) изобразить Г) остановиться 3. Какие слова не имеют признаков рода, числа, падежа? А) земля, санаторий Б) дружно, вчера В) девятый, сотый Г) он, мой.

3	Организация личной творческой деятельности, закрепление темы в новых условиях применение её в новых условиях	- планирует заданную работу; - ведёт исследовательскую деятельность по заданной теме; - применяет навыки правописания наречий.	Укажите правильный вариант написания наречий: <i>занов...; издавн...; направ...; досыт...; засветл...</i> А) о о а а о Б) о а о о а В) о а о а о Г) а о о о а
---	---	--	--

Графические органайзеры – средство наглядного представления мыслительных процессов. Его можно использовать на уроках русского языка и литературы на любом этапе урока, их можно применить и при изучении этой темы как на этапе активизации, так и на этапе закрепления пройденного материала.

Кластер (англ. cluster - гроздь) – способ составления карты информации – сбора идей вокруг какого-либо основного фактора для фокусирования и определения смысла всей конструкции. Данный графический органайзер стимулирует актуализацию знаний, помогает свободно и открыто вовлекать в мыслительный процесс новые ассоциативные представления по теме (рис.1).

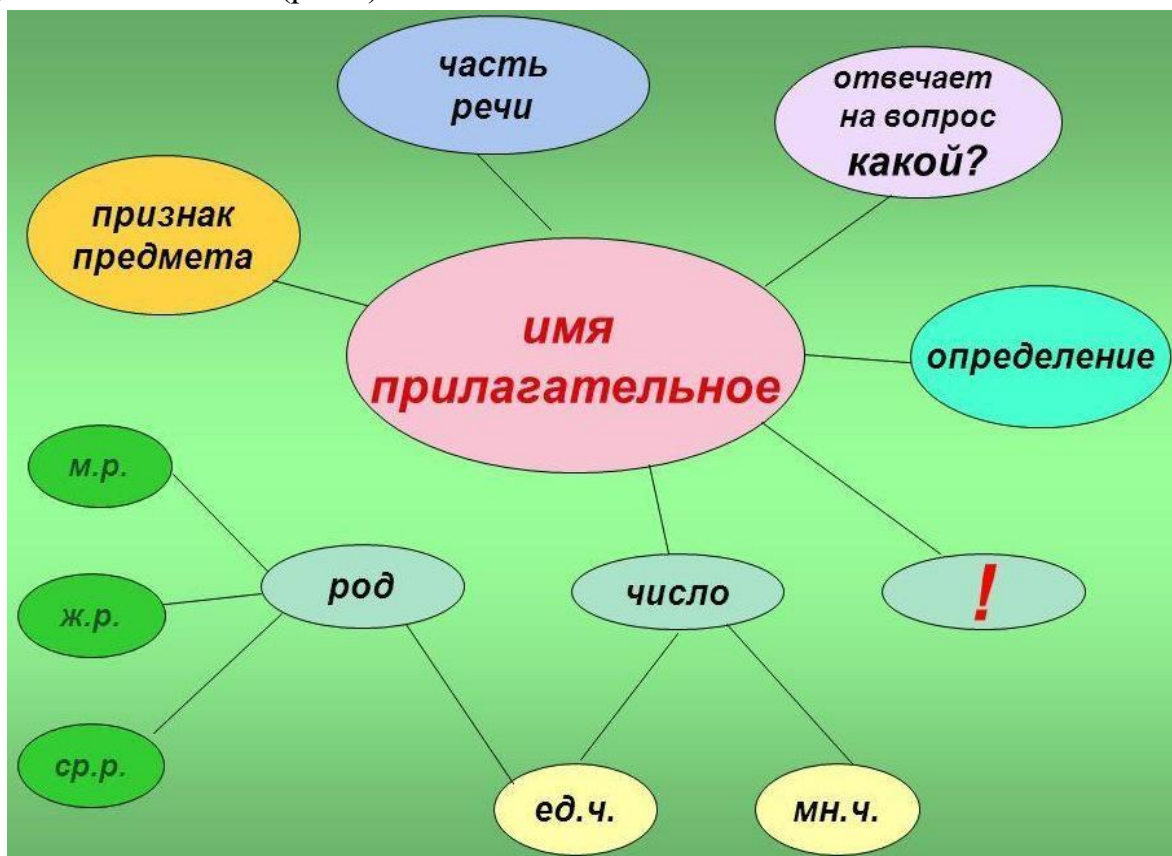


Рис. 1 Кластер «Имя прилагательное»

Этот графический органайзер можно применить на этапе закрепления новой темы. Это целая цепочка рассуждений по выявлению исходной причины проблемы. Развивает и активизирует системное, творческое, аналитическое мышление.

Другим графическим органайзером, активизирующим речевую деятельность студентов и заставляющим их думать, является диаграмма Исикавы, или схема «Рыбий

скелет». Например, при актуализации знаний студентов по теме «Имя существительное» данная диаграмма может выглядеть следующим образом:

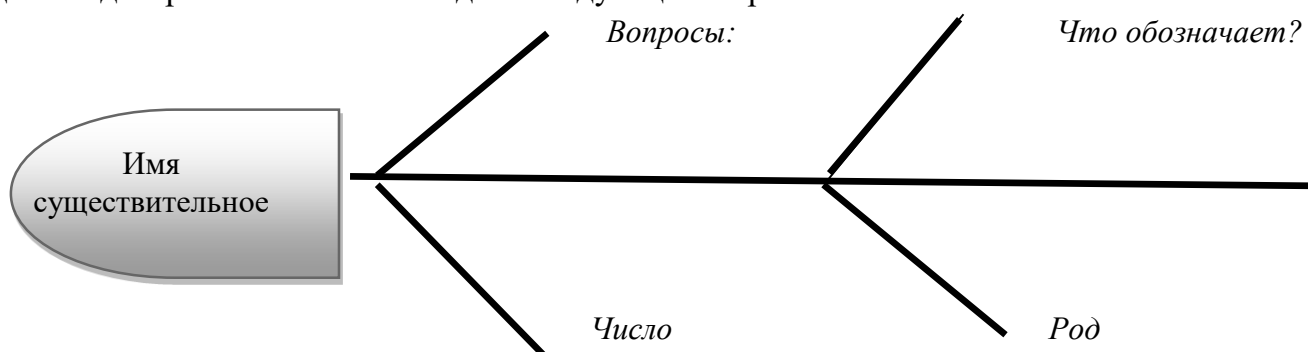


Рис. 1. «Рыбий скелет» по теме «Имя существительное»

На итоговом этапе можно применить следующие технологии:

«Итоговый круг» – преподаватель дает минуту! Подготовленные представители группы встают в круг, задают вопросы участникам других групп, те, в свою очередь, отвечают (работают по кругу).

Эти методы помогают эффективно, грамотно и интересно подвести итоги урока. Для преподавателя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что студенты усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке. Кроме того, обратная связь от студентов позволяет преподавателю скорректировать урок на будущее.

«Ресторан». Студентам предлагается представить, что они были в ресторане, а материал, предложенный на уроке – это блюда.

После завершения урока студенты могут высказываться примерно так:

- Сегодня на уроке все было очень вкусным...
- Я на уроке очень наелся, но некоторые блюда нужно подсолить...
- Все было приготовлено с душой, но не хватило кетчупа...
- А я не наелся, у меня не было настроения принимать вашу пищу...

Это ли не самое лучшее завершение урока?!

Как и у каждой методики есть свои плюсы и минусы. (Именно здесь можно услышать конструктивную критику в свой адрес и постараться устранить недочеты к следующему уроку)

На этапе рефлексии можно применить следующие методы:

- **«Комплимент»**

Цель: оценить свою активность и качество работы.

Содержание: студенты оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга (комплимент-похвала, комплимент деловым качествам, комплимент в чувствах) и преподавателя за проведенный урок. Такой вариант окончания урока дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого.

Система оценивания должна быть объективной. Если это открытое занятие, то можно оценивать по данной таблице, составленной нами, также можно для оценивания пригласить группу независимых экспертов или выбирать экспертов из группы, а выигравшей будет считаться та команда, набравшая на разных этапах урока больше всех баллов.

Критерии оценок:

Группы	Знание материала (15 б)				Полнота и чёткость ответов (5 б)				Активность каждого члена группы (5 б)				Общая сумма баллов за каждый конкурс по 25 б (макс. 100 б)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-группа																
2-группа																
3-группа																

Таким образом, применение инновационных подходов в преподавании русского языка как иностранного способствует повышению интереса к изучению языка, активизирует их мыслительные процессы.

Литература:

1. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению: (Общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003.- С. 34
2. Кларин, М.В. Интерактивное обучение инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
3. <http://tdpu-INTRANET.Ped>

УДК 371.3+378.061.3

В.Д. Горбенко

(Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия)

ВЛАДЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ И СОЗДАНИИ МООК

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия информационной грамотности преподавателей русского языка как иностранного. Выявляются основные проблемные зоны, связанные с использованием и созданием преподавателями-русистами массовых открытых онлайн-курсов, и предлагаются возможные решения, направленные на их преодоление.

Ключевые слова: цифровизация процесса обучения, информационные технологии, русский язык как иностранный, языковой массовый открытый онлайн-курс (МООК).

V.D. Gorbenko

(Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University,
Saint Petersburg, Russia)

INFORMATION TECHNOLOGY SKILLS OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN USING AND CREATING MOOCs

Abstract. The article deals with the content of the concept of information literacy of teachers of Russian as a foreign language. The main problem areas associated with the use and creation of massive open online courses are identified, and possible solutions are proposed to overcome them.

Keywords: digitalization of the learning process, information technology, Russian as a foreign

Стремительный глобальный переход процесса обучения русскому языку иностранных учащихся в дистанционный формат во время пандемии продемонстрировал очевидную необходимость разработки новых форматов, позволяющих максимально учесть объективные условия современной образовательной системы. Постоянно ускоряющаяся цифровизация сферы преподавания РКИ «порождает необходимость обновления подходов, принципов и методов образовательной деятельности» [Дунаева 2020; 7], что обуславливает необходимость формирования высокой информационной грамотности преподавателя-русиста. Т.А. Дьякова и С.А. Дерябина в качестве основных элементов, составляющих информационную грамотность преподавателя РКИ, в числе прочих называют такие виды деятельности, как работу с электронными учебно-методическими материалами и создание авторских электронных учебно-методических материалов [Дьякова 2019]. В связи с тем, что одной из наиболее популярных и востребованных форм электронного обучения в последнее время следует признать обучение в формате массового открытого онлайн-курса (МООК), представляется необходимым описать основные проблемные зоны, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного при создании и использовании средств обучения в данном формате, а также предложить возможные решения по их преодолению.

К первой проблемной зоне можно отнести низкий уровень информированности преподавателей РКИ о формате МООК и о его основных особенностях. Как показывает практика, многие преподаватели не владеют информацией о том, что такое МООК, не применяют его в своей профессиональной деятельности, не могут назвать наиболее популярные российские и зарубежные платформы (например, Национальная платформа открытого образования, Coursera и другие). Одним из возможных объяснений сложившейся ситуации может служить то, что преподаватели не имеют самостоятельного опыта обучения в формате МООК, поскольку чаще всего курсы повышения квалификации представлены либо в очном формате, либо в дистанционном синхронном (вебинарном) формате. Видятся следующие решения обозначенной проблемы: во-первых, необходимо сосредоточить усилия на разработке курсов повышения квалификации для преподавателей в формате МООК. Пионером в этой области выступили специалисты Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, разработавшие курс повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного», соответствующий основным принципам МООК. Во-вторых, для повышения уровня информационной грамотности преподавателей-русистов нужно разрабатывать специальные курсы повышения квалификации, направленные на знакомство с форматом МООК. В содержание данных курсов обязательно должно войти рассмотрение специфики именно языковых МООК, имеющих целью формирование коммуникативной компетенции на различных уровнях владения РКИ, подробный анализ достоинств и недостатков существующих языковых МООК, а также пошаговый алгоритм их создания. Перевод привычного аудиторного курса в формат МООК сопряжен с большим количеством трудностей. Сжатая, концентрированная и дозированная подача

материала в условиях отсутствия контактной работы, распределение привычного 90-минутного формата на отдельные законченные фрагменты продолжительностью не более 10 минут, календарно-тематическое планирование с привязкой к неделям в качестве временных ориентиров требуют от преподавателя особых профессиональных компетенций, которые необходимо формировать в рамках обозначенных выше курсов повышения квалификации.

Вторую проблемную зону составляют вопросы, связанные с оценкой преподавателями РКИ целесообразности использования МООК при формировании коммуникативной компетенции. Очевидно, что данный формат приобрел большую популярность у слушателей во всем мире благодаря курсам, имеющим теоретический характер и построенным по принципу «получил информацию – запомнил – воспроизвел – отследил прогресс». Однако если мы говорим о формировании коммуникативной компетенции при изучении иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, то здесь возникает закономерный вопрос о том, позволяет ли МООК добиться нужных результатов и можно ли признать его эффективным средством обучения? У специалистов в области преподавания РКИ нет единого мнения об эффективности использования МООК в учебном процессе. Ведущий специалист в области информационно-коммуникационных технологий Э.Г. Азимов справедливо отмечает, что «использование МООК в обучении практическому владению иностранным языком требует других методических решений в силу специфики предмета «иностраный язык»» [Азимов 2014; 128]. Обозначенная специфика определяет объективные ограничения применения формата МООК при обучении языкам.

Возможным решением обозначенной проблемы является выявление конкретных аспектов, обучение которым будет наиболее эффективным. Представляется, что формирование аудитивных умений, умений в области чтения, а также лексико-грамматической и лингвострановедческой компетенций иностранных обучающихся можно реализовать в формате МООК с достаточно высокой степенью эффективности. В качестве примеров приведем курсы, разработанные специалистами ВШЭ [Власова 2018], ТГУ [Понкротова 2020] и РУДН [Куновски 2021]. Однако, следует признать, что вопрос целесообразности формирования умений в продуктивных видах речевой деятельности все еще остается открытым.

Третья проблемная зона, которую можно выделить, тесно связана с первыми двумя зонами, описанными выше. Низкий уровень информированности преподавателей о специфике формата МООК и наличие ограничений при формировании коммуникативной компетенции слушателей обуславливают низкий уровень мотивированности преподавателей РКИ к использованию уже готовых и созданию своих МООК. Следует отметить, что, как правило, преподаватели, знакомые с данным форматом, более склонны к разработке своего курса, нежели к использованию курсов, созданных коллегами, поскольку, на их взгляд, структура и содержание собственного курса будет максимально учитывать особенности именно их контингента обучающихся (уровень языковой подготовки, коммуникативный / некоммуникативный тип, когнитивный стиль, сенсорные предпочтения при удержании и воспроизведении информации) и будет способствовать

более успешной интеграции курса в образовательную деятельность. Однако при отсутствии соответствующей теоретической подготовки преподаватели не готовы начать разработку новых курсов.

Еще одной причиной, снижающей уровень мотивированности преподавателей к созданию курсов в формате MOOK является большая учебная нагрузка. Разработка структуры курса, создание подробных сценариев и презентаций высокого качества, работа перед камерой и съемка видеоконтента, расчет хронометража и другие виды работы являются весьма время- и трудозатратными. Особую сложность при создании MOOK составляет процедура оценивания уровня сформированных компетенций и формирование фонда оценочных средств, содержащего валидные контрольно-измерительные материалы. Тестовый контроль, проводимый в автоматическом режиме и часто применяемый в качестве оценивающего инструмента, а также творческие задания должны позволить объективно оценить прогресс слушателей в дистанционном формате. Одним из признаков качественного MOOK в данный момент является возможность самостоятельной оценки своей работы в соответствии с требованиями Европейского языкового портфеля [Европейский языковой портфель, 2001], возможности эффективного взаимодействия слушателей курса между собой и оценки работы друг друга. Разработка описанных параметров требует серьезных усилий. Возможным решением данной проблемы могло бы послужить уменьшение аудиторной нагрузки преподавателей, разрабатывающих новые курсы, и существенное материальное вознаграждение, однако, следует признать, что в современных экономических условиях такой подход часто является невыполнимым.

Немаловажным фактором, снижающим уровень мотивированности преподавателей в отношении создания MOOK, является страх потерять свои авторские права на материалы, выложенные в открытый доступ, сомнения в том, что преподаватели потеряют статус «живого», «контактного» востребованного специалиста и «проиграют битву» цифровому формату обучения, а также различия представлений участников учебного процесса об эффективном средстве обучения. Обучающиеся, являющиеся представителями поколения Z и цифровыми аборигенами, демонстрируют высокую степень готовности к формату MOOK, поскольку принципы, заложенные в него, наиболее точно соответствуют когнитивным и поведенческим особенностям данного контингента. Открытость и доступность обучения, длительность видео не более 10 минут, возможность заниматься удаленно в собственном темпе, возможность отслеживать свой прогресс, четкое описание цели каждого элемента курса, возможность выстраивать свой образовательный маршрут – все это делает MOOK востребованным и популярным среди современных слушателей. Чтобы заинтересовать обучающихся, автор курса должен предложить большое разнообразие форматов подачи информации: помимо видео и текстового контента в курсе должны присутствовать, например, интерактивные материалы, аудиозаписи, подкасты, инфографика, ссылки на аутентичные источники, поскольку навык анализа информации, полученной из разных источников, навык критического мышления является одним из атрибутов современного успешного специалиста.

Таким образом, основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ при работе с МООК, можно свести к трем основным зонам, связанным с низким уровнем их информированности об особенностях данного формата; с наличием ограничений, которыми обладает МООК при формировании коммуникативной компетенции; и с недостаточным уровнем мотивированности методистов в отношении использования готовых и создания своих курсов. Описанные возможные пути решения обозначенных проблем позволят существенным образом повысить уровень информационной грамотности преподавателей РКИ и их уровень владения информационными технологиями.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 127-128.
2. Власова, Е.А., Еремина, О.С., Культепина, О.А. Об опыте создания массового онлайн-курса по русскому языку как иностранному для студентов элементарного уровня // МИРС. 2018. № 2.
3. Дунаева, Л.А., Левина, Г.М., Богомолов, А.Н., Васильева, Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4-9.
4. Дьякова, Т.А., Дерябина, С.А. Роль и место информационной культуры преподавателя русского языка как иностранного в его профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ, 2019. № 3 (103). С. 233-240.
5. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: В трех частях. Часть вторая: Языковая биография. Часть третья: Досье. М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001. 64 с.
6. Куновски, М.Н., Диневич, И.А., Майерс, Г.Н. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному // Язык и культура. 2021. № 54. С. 224-242.
7. Понкратова, Е.М., Тараканова, Д.А. Русский язык на начальном этапе обучения иностранных граждан в электронном образовательном пространстве: теория и практика создания массового онлайн-курса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Том 13. Выпуск 6. С. 327-332.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения иностранных бакалавров профессионально ориентированному русскому языку на базе онлайн-курсов нефтегазового профиля. Уточнена тематика, структура учебного материала, типология упражнений.

Ключевые слова: онлайн-курс, язык специальности, нефтегазовый профиль, продвинутый этап обучения.

E.U. Guseva, E.A. Dvorkina

(National University of Oil and Gas «Gubkin University» Moscow, Russia)

PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF RCT USING ONLINE COURSES (OIL AND GAS PROFILE)

Abstract. The article discusses the methodology of teaching foreign bachelors to a professionally oriented Russian language on the basis of online oil and gas courses. The subjects, the structure of the training material, the typology of exercises are clarified.

Keywords: online course, specialty language, oil and gas profile, advanced stage of training.

Качество образования в российских вузах, в том числе и в РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, определяется уровнем владения русским языком и языком специальности иностранными учащимися. При обучении РКИ по специальностям нефтегазового профиля эффективно используются онлайн –курсы университета. Аутентичный профильный материал в устной и письменной форме представляет собой сложность с точки зрения лексики, грамматики звучащего текста, поэтому перед предъявлением учебного материала необходима его языковая обработка, умеренная адаптация. В РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина в условиях цифровизации иностранные обучающиеся могут самостоятельно прослушать онлайн-лекции, выполнить тесты и получить сертификаты о прохождении курса. Все вышеперечисленные возможности предоставляет цифровая образовательная среда. Однако необходимо отметить и ряд негативных факторов цифровизации обучения, особенно это относится к иностранным учащимся, получающим профессиональное обучение в России. Во-первых, необходима адаптация профильных текстов для упрощения восприятия основного учебного материала; во-вторых, стилистическая дифференциация устных и письменных контентов; в-третьих, отсутствие «живого» контакта с носителем языка, в частности с преподавателем и студентами; в-четвертых, невозможность быстрого прямого решения даже несложных вопросов. В условиях развития информационных технологий невозможно отказаться от дистанционного обучения, но существует абсолютная уверенность в том, что оно не должно стать превалирующим, а очное обучение должно превратиться в привилегию для отдельных категорий учащихся. Только благодаря разумному синтезу «живого» и дистанционного обучения, возможно достижения высокого результата в процессе

обучения.

Дистанционное обучение иностранных учащихся по онлайн-курсу «Нефтегазовое производство» возможно после пропедевтической подготовки обучающихся. На базе лекционного материала создаются адаптированные текстовые учебные материалы. Требования, предъявляемые к тексту: а) текст представляет собой фонограмму онлайн-лекции, максимально приближенную к оригиналу; б) допускается стилистическая корректировка текста: минимизация разговорной лексики, снятие перегруженности грамматических конструкций с целью достижения ясности содержания; в) разделение учебного текста на части, обозначаемые подзаголовками; г) в целях усиления наглядности необходима корреляция слайдов презентации и учебного текста. В основу методической разработки учебно-научных текстов положен традиционный подход, включающий в себя предтекстовый, притекстовый, внутритекстовый и послетекстовый этапы. Рассмотрим поэтапную работу с текстом. Типология предтекстовых заданий направлена на освоение терминологического и понятийного аппарата языка специальности. Послетекстовые задания направлены на контроль усвоения лексики и повторение грамматики урока, а также в обязательном порядке предлагаются условно-коммуникативные и коммуникативные задания.

Методика работы на уроке после обработки текста: а) выполнение предтекстовых заданий; б) комментирование чтения с одновременным просмотром презентаций, сделанных специалистами-предметниками; в) выполнение послетекстовых упражнений; д) просмотр и прослушивание видеолекций; г) беседа по теме.

Мы предлагаем вашему вниманию учебный материал, разработанный на основе онлайн-курсов, на примере одной из образовательных программ «Нефтегазовое производство».

После снятия лексических трудностей обращаемся к чтению текста с комментарием и демонстрацией презентации. Требования, предъявляемые к тексту: а) текст представляет собой фонограмму онлайн-лекции, максимально приближенную к оригиналу; б) допускается стилистическая корректировка текста: минимизация разговорной лексики, снятие перегруженности грамматических конструкций с целью достижения ясности содержания; в) разделение учебного текста на части, обозначаемые подзаголовками; г) в целях усиления наглядности необходима корреляция слайдов презентации и учебного текста.

Свидетельством усвоения лексики является правильный выбор лексических единиц в конкретном контексте. Предлагаются задания: а) на вставку подходящего по смыслу слова в правильной форме; б) соединение слова и его толкования; в) продолжение предложения; г) на выбор правильного ответа в тесте; д) образование словосочетания по модели с записью слова в правильной форме и другие. Грамматические задания: а) на установление соответствия между выделенными конструкциями и вариантами ответа с выбором правильного ответа, а также соответствия примера справа конструкции слева; б) на отработку словообразования (особенное внимание уделяется причастиям и деепричастиям); в) замену выделенного причастного оборота на конструкцию со словом *который* в нужной форме. Коммуникативные задания предполагают: а) ответы на

вопросы; б) нахождение верного ответа в предложениях. Таким образом, используется классическая методика РКИ в работе с научно-учебным текстом по специальности, при этом типология упражнений при отработке различных языковых аспектов в большинстве случаев идентична, что мотивировано профессиональной целью обучения.

Приведём примеры заданий по теме «Основные свойства пласта: проницаемость».

Предтекстовые задания

Знаете ли вы значение следующих слов? Переведите их на родной язык.

Градиент (давления), керн, коэффициент (пропорциональности, вытеснения).

Составьте возможные словосочетания. Употребите слова в нужной форме и объясните их значение.

Объемн... расход; динамическ... вязкость; абсолютн... проницаемость;
связанн... вода; остаточн... нефтенасыщенность; интенсивн... промывка;
пустотн... пространство; инертн... флюид; прям..., обратн...
пропорциональность.

Прочитайте текст. Скажите, что такое коэффициент вытеснения.

Рубрикация учебно-научного текста включает в себя темы: «Закон Дарси», «Фазовая проницаемость», «Зависимости относительных фазовых проницаемостей от насыщенности», «Коэффициент вытеснения».

Подробно представим фрагмент «Коэффициент вытеснения».

Коэффициент вытеснения ($K_{\text{выт}}$) - отношение количества нефти, вытесненного при длительной интенсивной промывке объема пустотного пространства коллектора, в который проник рабочий агент, к начальному объему нефти в этом же объеме. Иными словами, был некий объем нефти, мы начали его вытеснять водой, а какой-то объем нефти остался не вытесненным. Отношение того, что мы смогли вытеснить, к тому, что было является коэффициентом вытеснения. Если проводить вытеснение водой на 3 см образце керна, то можно вытеснить только 58% (значение $K_{\text{выт}}=0,58$), а остальные 42% останутся в пласте. В пласте все процессы сложнее, поэтому результат вытеснения нефти будет значительно хуже.

Послетекстовые задания к данному фрагменту.

Вставьте подходящие по смыслу глаголы в правильной форме.

Слова для справок: преобразоваться, сформулировать, соответствовать, проникать, измеряться, фильтровать.

Точка водонасыщенности 1) _____ остаточной нефтенасыщенности, В пространство коллектора 2) _____ рабочий агент.

Соедините части так, чтобы утверждения стали верными.

1. По мере того как вода начинает двигаться,	А) поэтому результат вытеснения нефти будет значительно хуже.
2. В пласте все процессы сложнее,	Б) нефть вытесняется водой.

Прочитайте предложения. Найдите те, которые соответствуют информации текста.

1) Коэффициент вытеснения ($K_{\text{выт}}$) - отношение вытесненного количества нефти, к начальному объему нефти в этом же объеме.

2) Коэффициент вытеснения ($K_{\text{выт}}$) - отношение количества нефти, вытесненного при краткосрочной промывке объема пустотного пространства коллектора, в который

проник рабочий агент, к начальному объему нефти в этом же объеме.

3) Если проводить вытеснение водой на 3 см образце керна, то можно вытеснить только 58% (значение $K_{\text{выт}}=0,58$), а остальные 42% вытеснить позже из пласта.

4) В пласте все процессы сложнее, поэтому результат вытеснения нефти будет значительно лучше.

Ответьте на вопросы.

1) Как определить коэффициент вытеснения нефти?

2) Сколько % нефти можно вытеснить на 3 см образце керна?

3) Почему результат вытеснения нефти в пласте будет хуже, чем в лабораторных условиях?

При разработке профессионально ориентированных учебных материалов онлайн-курсы предоставляют огромные возможности не только для преподавателей как разработчиков, но и для иностранных учащихся как обучающихся. Идею изучения иностранных языков на базе цифровых технологий разрабатывал А.Д. Гарцов. Исходя из положения, сформулированного ученым, «сама природа языка, коммуникативная феноменология овладения иностранными языками делает исключительно плодотворным использование компьютерных, сетевых и телекоммуникационных технологий в языковом образовании» [1, с.16].

Повышение эффективности профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному достигается благодаря использованию онлайн-курсов (нефтегазовый профиль) и представляет значительный интерес для преподавателей-русистов, использующих новые технологии в обучении русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Гарцов, А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного электронного образования: дис. д-ра пед. наук. М., 2009. 398 с.

УДК 371.3+378.061.3

Н.Н. Даниева

*(Средняя общеобразовательная школа № 21 Тайлякского района,
Самарканд, Республика Узбекистан)*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье показана роль использования игр на уроках в школе как ценного средства воспитания умственной активности детей, активизирующего психические процессы, раскрыты принципы выбора игр.

Ключевые слова: урок, дидактическая игра, принцип, применение, личность, цель, образовательная задача, умственная активность, воспитание, обучение, упражнение.

N.N. Danieva

*(Secondary school No. 21 of Tailyak district,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN LESSONS

Abstract. This article shows the role of using games in school lessons as a valuable means of educating children's mental activity, activating mental processes, and reveals the principles of choosing games.

Keywords: *lesson, didactic game, principle, application, personality, goal, educational task, mental activity, upbringing, training, exercise*

Основная задача общеобразовательной школы заключается не только в том, чтобы дать ученикам знания, но и научить их уметь учиться: самостоятельно добывать информацию, слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем. Из пассивного слушателя ученик должен превратиться в самостоятельную, критически мыслящую личность. Только осмысленные и проверенные на практике знания являются подлинным достоянием человека. Мозг человека в состоянии запомнить 10% того, что мы читаем, 20% того, что слышим, 30% того, что видим, 50% того, что видим и слышим, 70% того, что говорим и 90% того, что говорим и делаем. Из вышесказанного можно сделать вывод, что эффективность усвоения учебного материала зависит от степени вовлечения учащихся в познавательный процесс. Кроме того, в Указе Президента Республики Узбекистан № 5712 от 29 апреля 2019 года «Об утверждении концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» говорится о необходимости совершенствования методики обучения, внедрения современных информационно-коммуникационных технологий в сферу народного образования [Указ Президента РУз от 29.04.2019 № 5712]. Поэтому современному образовательному процессу в Узбекистане необходимо внедрение новых педагогических технологий и активных методов обучения.

В современном обучении методика использования игр на уроках в школе играет большую роль. На уроках русского языка осуществляются во взаимосвязи все основные принципы обучения: сознательность, наглядность, систематичность, прочность, учет возрастных возможностей, индивидуальный подход. В обучении русского языка особую роль играет принцип выбора игр. «Разнообразная» полезность игры известна не одно столетие, однако в современных условиях особый акцент следует сделать на ее роли в формировании познавательной активности и развитии творческих способностей детей, развитии умения самостоятельно добывать знания. Процесс игры позволяет формировать качества активного участника игрового процесса, учиться находить и принимать решения; развивать способности, которые могут быть обнаружены в других условиях и ситуациях. Учиться самостоятельности, неординарности поведения, умению адаптироваться в изменяющихся условиях, заданных игрой. Учиться умению общаться, установлению контактов; получать удовольствие от общения с партнерами, учиться создавать особую эмоциональную среду, привлекательную для учащихся. Уроки по игровой методике существенно повышают интерес учащихся к предмету, позволяют им лучше запомнить формулировки, определения, раскрепощают ученика, его мышление. В реальной практике обучения все виды игр могут выступать и как самостоятельные, и как взаимно дополняющие друг друга. Использование каждого вида игр и их разнообразных сочетаний определяется особенностями учебного материала, возрастом учащихся и другими педагогическими факторами. Дидактическая игра на уроках родного языка

может быть использована на различных этапах урока и уроках различного характера.

Образовательные задачи:

- обучающая – повторить, закрепить знания, полученные на уроках русского языка;
- развивающая – обогащать лексику, развивать память, внимание, логическое мышление, быстроту мысли;
- воспитательные – воспитывать взаимопомощь, дружбу, умение работать в коллективе, взаимоуважение, интерес к знаниям, дисциплинированность.

В своей практике использую дидактические игры. Так, при изучении безударных гласных в корне использую игры «Соколиный глаз». Цель игры: найти все ошибки (кто больше?): Полевой, тропинка, полевой, пожилой, освищать, освистать. Другим вариантом игры является игра «Семафор». Учащиеся записывают под диктовку слова. При проверке учащиеся поднимают карточку с нужной буквой. Если весь класс ответил правильно, я поднимаю карточку с зелёным кружком. Семафор открыт. В случае ошибки показываю карточку с красным кружком. Допустившие ошибку объясняют орфограмму. Далее работа продолжается.

Много дидактических игр и упражнений можно использовать при изучении темы «Лексика» [Даутова О.Б. и др. 2015]. Так, игра «Переводчик». А) Кто быстрее найдёт иноязычные слова и заменить их русскими? При проверке было выявлено много дефектов. Он пишет мемуары. Ваши аргументы убедительны. Все работали с энтузиазмом. Мы гордимся нашим голкипером. Б) Кто быстрее найдёт старославянизмы и заменит их русскими словами? Горят румянцем свежие ланиты. Старец нахмурил чело. Построен град великий над Невой. Игра «Перевёртыши». А) Замени в словосочетании главное слово так, чтобы зависимое стало употребляться в переносном значении. Железный гвоздь, румяная девочка, кудрявый малыш, спящая красавица, сладкий пирог, глухая собака, стальная балка, золотые часы, колючий ёж. Б) Замени в каждой паре слов синоним антонимом, а антоним синонимом. Грусть, тоска, радость; мрак, темнота, свет; близко, далеко, рядом; храбрец, трус, смельчак; похвала, порицание, одобрение; жара, холод, зной; ложь, правда, вымысел. Благодатный материал для развития речи даёт тема «Фразеологизмы». Сколько увлекательных игр можно предложить ребятам! А) Замени фразеологизмом. Метко – не в бровь, а в глаз; неожиданно – как снег на голову; Молчать – держать язык за зубами. Б) Закончи фразеологизм. Дрожит... (как осино́вый лист); катается... (как сыр в масле); выводит... (на чистую воду); варится... (в собственном соку). В) Угадай профессию. Стричь под одну гребёнку; на живую нитку; сложить оружие; закидывать удочку; играть первую скрипку; открывать Америку; ждать у моря погоды; сгущать краски. Для закрепления знаний правописания суффиксов -чик /-щик использую игру-эстафету «ЧИК И ЩИК». Класс делится на команды, которые соответствуют вариантам (первому и второму). Одна из команд условно называется ЧИК, а вторая – ЩИК. Командам даётся листок, где через запятую записаны слова с пропущенными буквами в суффиксах -чик- и – щик-. По команде учителя начинается игра. Каждый ученик на место пропуска вписывает букву «Ч» или «Щ» в зависимости от своего варианта. Та команда, чей лист окажется на столе учителя быстрее, получает 20 баллов, вторая – 10. Каждая допущенная ошибка минус 1 балл. Побеждает команда,

набравшая большее количество баллов. Игру удобнее начинать с последней парты дальнего от учителя ряда.

При изучении темы «Назывные предложения» в 8 классе провожу игру. «Свои предложения». За 10 минут учащиеся должны записать как можно больше назывных предложений. Например, Утро. Зимний день. Мой дом. Школа. После записи один ученик читает свои предложения, а другие вычёркивают однотипные. Выигрывает тот, у кого осталось больше «своих» предложений. Обучение русскому языку подразумевает не только освоение письменной речи, но и норм произношения. Вот почему целесообразно на каждом уроке находить возможность для отработки произносительных норм. Это может быть минутка-разминка под общим названием «Говорите по-русски правильно». «Пригласи на обед». Задача: озвучить меню обеда, на который вы хотите пригласить своего друга (коллегу, знакомого). В меню, конечно, должны оказаться тефтели, щавель, пирожки с творогом, сливовый или грушевый компот и т.д. (другие слова, традиционно вызывающие трудности в произношении). «В эфире – новости» Данный тип заданий предполагает составление текста со словами, представляющими определенные трудности произношения. Тематика текста: события, происходящие в мире (стране, области). Подобное задание позволяет не только отработать произносительные нормы, но и стимулировать интерес учащихся к событиям, происходящим в мире, а значит, обеспечивают расширение кругозора. Как показывает опыт, систематическое применение подобного задания превращает школьников в зрителей новостных программ. В преподавании русского языка огромную роль играет словарная работа, которую можно провести в игровой форме. Провожу различные виды словарных диктантов: «Упрямыцы», «Дубль-диктант», орфографическая дуэль (словарный диктант в паре с взаимопроверкой), «Третий лишний». Так, например, при изучении темы «Правописание приставок пре- и при-» в классе провожу диктант «Упрямыцы». Учитель диктует слова с приставкой при-, а ученики сами подбирают и записывают с приставкой пре-, ведь они – упрямыцы. Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубоко удовлетворение, создает радостное, рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний. Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов – забота каждого учителя общеобразовательной школы.

Литература

1. Даутова О.Б., Иваньшина, Е.В., Казачкова Т.Б., Крылова, О.Н. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.

2. Указ Президента Республики Узбекистан от 29.04.2019 № 5712 «Об утверждении концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» [электронный ресурс]. URL: <https://lex.uz/docs/4312783>. Режим доступа – свободный (дата обращения 13.03.2022)

УДК 371.3+378.061.3

Л.Л. Дубинина

*(Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет «МАДИ», Москва, Россия)*

ПРЕДМЕТНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические и методические принципы описания учебных материалов языка специальности: метатемный подход, как оптимальный способ описать типы коммуникативной организации текстов. Материалы статьи базируются на научных идеях профессора Изаренкова Д.И.

Ключевые слова: *метатема, тип коммуникативной организации текста*

L.L. Dubinina

*(Moscow State automobile and highway Technical University «MADI»,
Moscow, Russia)*

SUBJECT AND PRAGMATIC COMPONENT OF THE CONTENT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

Abstract. The article deals with the linguistic and methodological principles of the description of educational materials of the language of the specialty: the meta-theme approach, as the best way to describe the types of communicative organization of texts. The article is based on the scientific ideas of Professor Izarenkov D.I.

Keywords: *meta-theme, type of communicative organization of the text.*

В методике преподавания русскому языку как иностранному проблема поиска оптимальной системы обучения для формирования коммуникативной компетенции остаётся одной из самых актуальных на протяжении нескольких последних десятилетий. Успешно сформированные умения и навыки, как в нейтральной, так и учебно-профессиональной сферах общения, являются основой реализации целей и задач, предусмотренных Образовательной программой по русскому языку для иностранных граждан.

По определению Д.И. Изаренкова «Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном, нескольких или во всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество личности» [Изаренков 1990; 54].

Для описания содержания обучения Д.И. Изаренков выделяет три базисных

составляющих коммуникативной компетенции: языковую, предметную и прагматическую. В данной структуре языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц. Предметная компетенция включает весь изучаемый материал, отвечая за содержание высказываний и обеспечивая получение знаний в определённой сфере общения (в том числе и культуроведческой). Прагматическая компетенция предполагает наличие умений для общения в определённых сферах, видах речи, речевых актах, которые соотносятся с коммуникативными намерениями говорящего, условиями ситуации и т.д. Взаимодействуя между собой, они способствуют в конечном итоге формированию самой коммуникативной компетенции. [Изаренков 1990; 54 -60].

Как известно, начальный этап обучения делится на несколько периодов. 1-ый период – период овладения элементарным уровнем владения языком; 2-ой – период овладения учащимися базовым уровнем (A1-A2) и, наконец, 3-ий период – период овладения коммуникативной компетенцией, обеспечивающей их будущую учебную деятельность на I курсе.

Говоря о предметном компоненте, а конкретно – о специальных текстах по научному стилю речи для уровня A2, B1, B1+ – следует обратить внимание на их отбор и организацию.

Существуют различные критерии отбора и организации текстового материала. Но при обучении общению в учебно-профессиональной сфере необходим такой критерий, который соотносил бы предметное и коммуникативное содержание спецтекстов. В качестве тематического критерия по описанию текстового материала профильных дисциплин проф. Д.И. Изаренков предложил метатемный подход.

В чём суть такого подхода и самого понятия «метатема»? Метатема обозначает «совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [Изаренков 1993; 10].

Отбор и организация текстового материала на основе метатемного подхода обладает несомненными преимуществами. Прежде всего, такой подход позволяет достаточно полно систематизировать текстовый материал на основе частотности текстов, представляющих ту или иную метатему. Иными словами, предметный материал может быть представлен определённым списком метатем в рамках изучаемой дисциплины. Также следует отметить, что отбор материала на уровне аспектов рассмотрения методически более целесообразен, нежели на уровне объектов изучения, так как именно он в большей мере определяет содержательную семантическую структуру специального текста.

Организуясь в границах основных для конкретного профиля метатем, такой текстовый материал, представляет собой специальный учебный текст, который может быть описан более дифференцированно на основе понятия «тип коммуникативной организации текста».

«Тип коммуникативной организации текста» объединяет лингвистическую и методическую части. Лингвистическая часть даёт комплексное прагматическое описание учебных текстов. Методическая часть рассматривает весь описанный текстовый материал

в качестве единиц обучения основным видам речевой деятельности, реализующихся в сложных и комбинированных речевых актах. Впоследствии эти акты предстают в форме разнообразных монологических и диалогических высказываний.

Например, исследуя с позиции метатемного подхода, тексты экономического профиля, можно выделить из 40 метатем 7 наиболее частотных:

1. Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта.
2. Классификация объектов.
3. Объект как системное образование.
4. Общая характеристика объекта.
5. Сравнительная (сопоставительная) характеристика объектов.
6. Воздействие одного объекта на другой.
7. Условия, обеспечивающие нормальное существование, функционирование объекта.

В отношении текстов естественнонаучного профиля наиболее оптимальными являются 9 метатем:

1. Общее понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта.
2. Качественные и количественные характеристики объекта, их измерение.
3. Классификация объектов.
4. Состав и строение объекта.
5. Объект и его свойства.
6. Сравнительная (сопоставительная) характеристика объектов.
7. Характеристика процесса.
8. Функции, назначение, использование объекта.
9. Общая характеристика объекта.

Каждая метатема имеет свою логико-смысловую структуру, своё семантическое пространство (макрополе), формируемое набором микрополей.

Тексты, манифестирующие метатему «Общая характеристика объекта, в обоих профилях представляют собой уже макроструктурные произведения.

По признаку функциональной направленности текста (как реализации авторской целеустановки) все естественные и учебные специальные тексты являются либо информативно-констатирующими, либо информативно-эпиклятивными, реже – информативно-аргументативными.

Известно, что структура текста регулируется смыслом, а грамматическая организация подчинена законам его мыслительной организации. Это даёт возможность описать формально-грамматическое устройство предложений и их лексического наполнения каждого смыслового блока, реализующего ту или иную метатему.

Таким образом, «тип коммуникативной организации текста» отражает три плана: 1) функциональный; 2) логико-смысловой (семантический); 3) формально-грамматический.

Знание всех характеристик текста, а именно, его функциональной направленности, логико-смысловой организации и лексико-грамматического наполнения позволит не только облегчить понимание в процессе чтения и аудирования, но и будет способствовать

формированию умений продуцирования устной и письменной речи.

Следует упомянуть и специально подобранную систему упражнений, которая поможет оптимизировать процесс обучения языку специальности как средству общения. В такой системе упражнения будут ранжироваться с учётом стадильности формирования умений и навыков, необходимых для участия в тех или иных актах речи. Как известно, уже на начальном этапе, помимо элементарных и сложных речевых актов, особое внимание следует уделять комбинированным речевым актам. Отличительной особенностью последних является то, что процесс общения может протекать в двух или нескольких видах речевой деятельности. В разработке особых микросистем упражнений по реализации различных комбинаций видов РД стоит обратиться к классификации упражнений профессора Д.И. Изаренкова. [Ускова, Саакян 2019; 141-156].

Литература:

1. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С.54 - 60.

2. Изаренков, Д.И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции //Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). М.: РУДН,1993. С.10.

3. Изаренков, Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1994. №2. С. 89 -94.

4. Нгуен Чонг Зо Теория учебника практического курса русского языка для студентов-филологов: прагматика, языковой компонент, технология обучения. Изд-во «Творчество», 1998. 150 с.

5. 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. 176 с.

УДК 371.3+378.061.3

Ю.Б. Жидкова

Н.В. Велла

*(Воронежский государственный университет,
Воронеж, Россия)*

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена роли письменной речи в обучении русскому языку как иностранному. Главное внимание обращается на обучение текстовой деятельности в дистанционном формате обучения, анализируются жанры письменных сообщений иностранцев, предлагаются упражнения для обучения продуктивной письменной речи.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, экстралингвистические критерии текста, продуктивная письменная речь.

Ju.B. Zhidkova

N.V. Vella

WRITTEN SPEECH IN A DISTANCE LEARNING FORMAT

Abstract. The article is devoted to the role of written speech in teaching Russian as a foreign language. The main attention is paid to the teaching of textual activity in the distance learning format, the genres of written messages of foreigners are analyzed, exercises for teaching productive writing are offered.

Keywords: *communicative-activity approach, extralinguistic criteria of the text, productive written speech.*

Дистанционный формат обучения реформировал не только цели и содержание образовательного процесса, но и дал толчок к поиску наиболее эффективных и актуальных подходов в преподавании русского языка как иностранного. Вместе с тем расширились и сферы использования русского языка как средства общения. Актуализировалась роль письменной коммуникации, связанная с информированием, установлением контакта, получением информации и т.п. Это требует организации обучения письменной речи на коммуникативно-деятельностной основе. Коммуникативно-деятельностный подход предусматривает, что учащийся является субъектом учебной деятельности, а учебный процесс представляет гибкую систему, учитывающую индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности личности, его интересы и способности [Захарова 2012; 323].

В качестве приоритетного направления в преподавании иностранного языка определяется обучение текстовой деятельности. Реальный учебный процесс в дистанционном формате показал, как важно научить иностранца умению учитывать различные факторы речевой коммуникации, включая экстралингвистические факторы текстовой деятельности.

Традиционно в рамках формально-языкового подхода задачи обучения решаются в процессе выполнения подстановочных, трансформационных, вопросно-ответных упражнений, диктантов. Это всё очень важно, но это только закрепление языковых навыков и речевых умений. Представление о логико-содержательной и композиционной стороне письменного текста формируется при чтении текста, ответах на вопросы и создании собственного текста по аналогии. Однако мало времени уделяется составлению собственных речевых произведений, под которыми мы понимаем электронные письма для решения разнообразных вопросов с преподавателями, представителями администрации вуза и др.

На первый взгляд кажется, что задания проблемного характера, рассчитанные на максимальную самостоятельность учащихся и на осознание ими комплекса экстралингвистических факторов, определяющих речевое поведение, являются сложными для довузовского этапа и лишними. В то же время электронное деловое письмо стало реальностью будней дистанционной учёбы: письмо-обращение, письмо-подтверждение, письмо-отказ, письмо-сообщение, письмо-запрос, письмо-объяснение. К сожалению, из-за объема статьи мы ограничены перечислением жанров переписки.

Важно подготовить учащихся к пониманию того, что при работе над текстом письма необходимо учитывать особенности восприятия данного текста адресатом. При письменной передаче информации автор обычно согласует свои коммуникативные намерения с должностью адресата, его деятельностью. Отсюда возникает потребность более эффективно прогнозировать и проектировать построение собственной письменной речи.

Для решения этой проблемы в обучении Л.В. Захарова рекомендует обратиться к опыту информационно-дискурсивного подхода к изучению единиц языка. Дискурс является социально детерминированным типом осуществления речевого общения, в котором текст – форма его осуществления [Захарова 2012; 325]. В компонентах структуры дискурса Л.В. Захарова выделяет такие элементы, как «среда» (цель, условия, причина социального события), «социальный субъект» (социальный статус, отношения участников), «содержание» (интенции и цели коммуникации, знание этикетных норм, навыки речевого общения).

Л.В. Воронова приводит следующие принципы овладения письменной речью иностранными учащимися: принципы культурно-речевой системности, овладения письменной речью на дискурсивной основе, иерархически-уровневого формирования и совершенствования культуры русскоязычной письменной речи [Воронова 2012; 455].

Мы не ставим целью на довузовском этапе научить иностранцев понимать всю специфику речевого поведения носителя русского языка. Однако они должны понимать среду, в которой осуществляется речевое взаимодействие и зачем оно происходит. Кроме того, учащиеся должны характеризовать субъектов речевого общения в социальном плане. Ниже представлены таблицы вариантов приветствий и прощаний и их процентное соотношение. Для анализа содержания коммуникативной корреспонденции, поступившей на электронный адрес администрации ИМО ВГУ в период с августа по декабрь 2021 года, было отобрано 145 обращений иностранных граждан ближнего и дальнего зарубежья (абитуриентов, учащихся довузовского этапа обучения, студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры с разным уровнем владения русским языком) на русском и английском языках (таблицы 1,2).

Таблица 1

Категории	Единицы анализа	Единицы счёта	
	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, раз	Частота упоминания относительная, %
Приветствие	Официальное Здравствуйте! Доброе утро/день/вечер! Bonjour! Good day! «Dear», «Hello», «Greetings»	63	43,45
	Дружеское, неформальное Привет! «Hi».	5	3,45
	Отсутствие приветствия (в основном, в письмах-ответах)	76	52,41

	Национальное приветствие в русском тексте Саламалейкум!	1	0,69
Итого:		145	100

Таблица 2

Единицы анализа		Единицы счёта	
Категории	Подкатегории	Частота упоминания абсолютная, раз	Частота упоминания относительная, %
Завершающий элемент письма, прощание	Официальное До свидания! С уважением, ... Best regards, regards, kind regards, best wishes, warm wishes, sincerely yours (формально) Have a good day / Have a nice day	28	19,31
	Дружеское, неформальное Спасибо! Пока! До скорого! Bye-bye! So long! Take it easy! Saludos!	39	26,9
	Отсутствие прощания	78	53,79
Итого:		145	100

Нужно учить иностранцев ориентироваться в экстралингвистических критериях текста, чтобы эффективно организовать текстовую деятельность в сфере электронного общения в учебных и личных целях. Формированию чёткого представления о разнообразии экстралингвистических факторов создания текста, способствующего повышению продуктивности текстовой деятельности, посвящены отдельные статьи [Жидкова, Мазунина 2019, 2021].

Овладение письмом как самостоятельным видом речевой деятельности не должно протекать самопроизвольно. Тем более преподаватель не может надеяться на помощь электронных переводчиков, которые скорее становятся врагами иностранца, чем друзьями: 1) *Я очень почтительно прихожу, чтобы завершить регистрацию...*; 2) *Ваш ответ будет высоко оценен*; 3) *Я пришлю тебе моего друга Менема*; 4) *я уволенный студент ВГУ*; 5) *Уважаемые господа! С прискорбным удовольствием сообщаю...* и т.д.

Если до зачисления на стадии переписки с администрацией и в начале обучения мы

допускаем своеобразный дискурс учащихся, игнорирующий ролевые отношения и раскрывающий низкую степень языковой и речевой компетенции, незнание русских клишированных формул, а также отсутствие навыков речевого общения в письменной форме, то в середине обучения и в конце этот дискурс не может оставаться прежним. Учащиеся часто попадают в неловкое положение, нарушая правила и нормы коммуникации, ощущают языковой барьер, что приводит к комплексу неполноценности общения.

Мы говорим о специально организованном обучении продуктивной письменной речи и формировании коммуникативно-речевой компетенции средствами изучаемого языка. При этом мы настаиваем на аспектном обучении, на которое у преподавателя русского языка просто нет времени. Это могут быть речевые упражнения для формирования умений письменной речи, выполняемые на занятии и дома. Такие упражнения даются в соответствии с лексической темой и изученными грамматическими конструкциями.

Задания должны иметь коммуникативную установку, а выполняемые действия – соответствовать тем или иным ситуациям общения в реальной жизни. Необходимо сформировать у учащихся умения оценить учебные речевые ситуации, осознать коммуникативные задачи, которые должны быть решены в таких ситуациях, а также реализовать задачи общения адекватными языковыми средствами.

Приведём в пример упражнения, позволяющие познакомить иностранных учащихся с функционированием русской речи в её коммуникативном аспекте.

1) Работа с графикой и пунктуацией является обязательной. *Напишите текст письма, расставьте прописные буквы и знаки препинания.*

2) Задание может содержать только описание ситуации. *Вы получили информационное письмо от университета. Подтвердите свое желание учиться.*

3) Задание может содержать описание ситуации с речевым стимулом. 1. *Прочитайте сообщение администрации вуза о переходе на онлайн-обучение. Вы не сможете учиться дистанционно. Напишите Вашему куратору. Представьтесь. В письме сообщите о Вашей неготовности к переходу в онлайн-режим. Обязательно укажите причины (отсутствие технических возможностей, материальные затруднения и т.п.). Задайте вопросы об альтернативном обучении.* 2. *Напишите на электронный адрес вуза письмо о Вашем желании там учиться. В своем письме сообщите название факультета и уровень обучения. Задайте вопросы о необходимых документах, сроках подачи заявления.*

4) Заданием, формирующим коммуникативную компетенцию учащихся, может стать и такое. *Прочитайте текст-биографию. Найдите в тексте лишнюю информацию. Помогите Марии Андреевне написать биографию, исправьте текст.*

Таким образом реализуется деятельностный тип обучения, когда учебная деятельность направлена на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи.

В процессе овладения культурой русской письменной речи иностранец развивается, становится её носителем, получает возможность самовыражения и

реализации своих когнитивных потребностей.

Литература:

1. Воронова, Л.В. Традиционное и новое в обучении письменной коммуникации на русском языке // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 10-13 октября 2021 г. / Сост.: Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т.И. Попова. В 2 т. Т. 2. Санкт-Петербург: Изд. дом «МИРС», 2012. С. 452–456.
2. Жидкова, Ю.Б., Мазунина, О.Н. Письменная речь в деловом и повседневном общении на русском языке // Русский язык за рубежом. 2019. № 2. С. 102–107.
3. Жидкова, Ю.Б., Мазунина, О.Н. Электронное письмо: реалия дистанционного обучения или лишний объект обучения? // Мир русского слова. 2021. № 1. С. 87–90.
4. Захарова, Л.В. Дискурсивный подход в обучении текстовой деятельности в курсе РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 10-13 октября 2021 г. / Сост.: Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т.И. Попова. В 2 т. Т. 2. Санкт-Петербург: Изд. дом «МИРС», 2012. С. 323–326.

УДК 371.3+378.061.3

Н.В. Загуменникова

*(Пензенский государственный университет,
Пенза, Россия)*

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются определения мобильного обучения. Анализируются возможности, функции и условия внедрения мобильных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются мобильные приложения как эффективное средство обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *мобильное обучение, мобильные технологии, мобильные приложения, русский язык как иностранный.*

N.V. Zagumennikova

(Penza State University, Penza, Russia)

MOBILE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the definitions of mobile learning. The possibilities, functions and conditions of the introduction of mobile technologies into the practice of teaching Russian as a foreign language are analyzed. Specific mobile applications are considered as an effective means of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: *mobile learning, mobile technologies, mobile applications, Russian as a foreign language.*

За 20 лет текущего столетия мобильные технологии стали ведущей цифровой технологией в поддержке образовательных процессов. Растущее число конференций,

практикумов, семинаров и публикации в журналах, посвященные мобильному обучению, свидетельствуют о влиянии мобильного обучения во всем мире. Мобильное обучение является новым явлением, и его эффективное использование в преподавании иностранных языков требует тщательного исследования. Зарубежные исследователи сходятся во мнении, что «мобильное обучение – сложный термин, поскольку мобильность относится к мобильности технологий, контента и учащихся в контексте обучения» [Shrestha 2011; 108]. Под мобильным обучением понимается обучение с помощью мобильного электронного устройства в любое время и в любом месте [Shohel & Power 2010; 202]. В широком смысле мобильное обучение относится к любому обучению, которое происходит, когда учащийся не находится в фиксированном, заранее определенном месте, или обучению, которое происходит, когда учащийся использует преимущества возможностей, предлагаемых мобильными технологиями. В узком смысле O'Malley и др. (2005) заявили, что мобильное обучение относится к любому виду обучения с использованием портативных мобильных устройств, которое проходит как внутри, так и за пределами классов [O'Malley 2005; 11]. В этой статье используется определение, данное Ю.В. Трошиной и Н.О. Вербицкой применительно к методике обучения иностранному языку. «Мобильное обучение иностранному языку – это такая форма организации автономного и персонализированного учебного процесса, где основой или доминирующей технологией являются мобильные устройства связи, с помощью которых учащиеся могут формировать и совершенствовать языковые навыки, социокультурные и межкультурные компетенции не только во время занятий в классе, но и в любое удобное для них время и находясь в любом месте» [Трошина, Вербицкая 2015; 4].

При внедрении мобильного обучения в практику преподавания необходимо учитывать следующие факторы:

1. Личностные особенности учащихся: возраст, пол и интересы.
2. Технические особенности: тип устройств, доступность сети, ёмкость аккумулятора и возможности его заряда, размер и разрешение экрана, приложения и другие функции, доступные на устройствах [Parajuli 2016; 46].
3. Психологическая готовность всех участников учебного процесса.
4. Достаточная цифровая компетентность преподавателей и обучающихся.
5. Административная, методическая, техническая поддержка со стороны учебного учреждения в формальном образовании.

Мобильное обучение чаще использовалось индивидуальными пользователями в рамках неформального обучения, внимание преподавателей к мобильным технологиям как вспомогательному средству обучения стало более активным при массовом переходе в онлайн.

Основным инструментом при реализации мобильного обучения являются мобильные приложения (МП), представляющие собой программное обеспечение для работы на смартфонах.

Рассматривая МП как средство повышения интенсификации обучения студентов, можно выделить следующие функции мобильного обучения:

1. Мотивационная функция.
2. Обучающая функция.
3. Развивающая функция.
4. Воспитательная функция [Еремин 2014;161-162].

Мобильные приложения удобны тем, что студент может эффективно поработать с качественно «укомплектованной» информацией, не тратя время на поиски нужного и «отсеивание» лишнего материала.

Электронный магазин предлагает множество разнообразных приложений, созданных специально для изучения РКИ. При этом рынок мобильных приложений, как и всё в цифровом мире, крайне динамичен: приложения меняются, исчезают, появляются новые. Обзор исследований прошлых лет (Титова 2014, Новосельцева 2017, Надха 2020 и др.), посвященных использованию МП в обучении РКИ, показал, что некоторые анализируемые приложения и программы уже неактуальны к настоящему времени: их нет в электронном магазине и невозможно скачать, установить на свое устройство либо приложение скачивается, но не работает на телефоне, так как отсутствует поддержка со стороны разработчиков. Тем не менее каждое подобное исследование вносит свой вклад в развитие вопроса использования мобильных технологий и выстраивания системы интеграции мобильных приложений в традиционную методику преподавания РКИ.

В практике обучения РКИ возможно использовать как учебные МП, так и аутентичные, созданные для решения различных задач в повседневной жизни.

К учебным приложениям, разработанным специально для изучения РКИ, относятся «Учим Русский», «Калинка», «TALK2RUSSIA», «Learn Russian - Listening And Speaking», «Учитесь писать: русский язык», «Learn&Go», «Спряжение глаголов», «Склонение существительных», «Russian Verbs Pro», «TR», «SemesterRus - подготовка к ТРКИ» и другие. Обзор учебных МП показывает, что в основном они направлены на отработку лексических или грамматических навыков, но также есть приложения для комплексного освоения всех видов речевой деятельности, например, «Калинка», «TALK2RUSSIA». Эффективным помощником для преподавателя РКИ может стать приложение «Learn&Go», позволяющее отработать тему «Глаголы движения». В МП «Russian Conversation» (CUDU) обучение построено на основе диалогов. Есть возможность выбора языка и записи аудио, собственного произношения изучаемого слова или выражения. Много заданий по принципу «верно\неверно». Есть возможность практиковать говорение с «роботом» по заданным речевым образцам.

Конечно, это далеко не полный список учебных приложений для изучения РКИ, тем не менее, описанные примеры дают общее представление о специфике МП, представленных в настоящий момент на рынке, и возможностях их использования при обучении РКИ. МП хорошо работают, когда нужно автоматизировать какой-либо навык повторением, например, выучить алфавит. Анализ более 150 приложений по РКИ показал, что большинство учебных приложений направлено на отработку отдельных навыков и практически отсутствуют комплексное изучение языка. Большая часть учебных приложений созданы для уровней А1 и А2, реже В1.

На уровне В2 большую роль в освоении иностранного языка играет

самостоятельная работа: от того, сколько времени студент изучает язык вне аудитории, зависит качественный скачок в обучении РКИ. В этом могут помочь аутентичные мобильные приложения, благодаря которым, помимо увеличения лексического запаса, повышается страноведческая компетенция. В зависимости от цели и темы занятия преподаватель может выбрать подходящее аутентичное МП. Например, новостные МП («РИА Новости», «Новости России и мира», «Google Новости», «РТ Новости») всегда вызывают у обучающихся неподдельный интерес. Использование новостных МП возможно только для студентов с высоким уровнем владения русским языком, так как часто встречается достаточно сложные конструкции и соответствующая лексика. Многие новостные каналы ведут отдельные подкасты. Студентам можно предложить прослушать определенную запись, выполнив затем с ней упражнения на изучаемую лексико-грамматическую тему. Кроме того, в новостных МП часто присутствует инфографика, подобный вид представления информации очень привлекателен для студентов. На основе рассмотренного новостного материала можно создать ряд лексических и грамматических упражнений.

Востребованными на занятии РКИ оказываются МП различных радиостанций. Можно скачать приложения, в которых собраны множество радиостанций, либо приложения отдельных радио. Причем многие станции («На семи холмах», «Маяк», «Эхо Москвы») имеют полноценные приложения с подкастами, расшифровками эфиров, новостными и развлекательными статьями. Весь этот материал может быть использован на занятиях при рассмотрении лексических и грамматических тем.

Определенный страноведческий интерес также могут вызвать МП «Субъекты РФ: игра», «Банкноты России», «Монеты СССР», «Даты по истории России», «Правители России и СССР – тест по истории». Использование данных МП способствует развитию лингвострановедческой компетенции.

Таким образом, использование МП в преподавании РКИ позволяет обеспечить вариативность заданий, повысить мотивацию обучения иностранных студентов, активно применять мобильные мультимедийные инструменты, а также организовывать самостоятельную работу. Однако для того, чтобы давать студентам рекомендации по эффективному использованию мобильных технологий, преподавателям необходимо повышать уровень цифровой компетенции и изучать дидактические возможности мобильного обучения.

Литература

1. Еремин, Ю.В., Крылова, Е.А. Использование мобильных технологий в самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. №167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-tehnologiy-v-samostoyatelnoy-rabote-studentov-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 05.09.2020).

2. Надха, С.Э., Маслова, А.М., Кузьмина, Е.О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-sredstvo-obucheniya-russkomu-yazyku>

kak-inostrannomu-pri-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-inostrannyh (дата обращения: 29.09.2020).

3. Новосельцева, Н.В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БГУ. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-v-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 27.05.2021).

4. Титова, С.В., Авраменко, А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. — М.: Икар, 2014.— 224 с.

5. Трошина, Ю.В., Вербицкая, Н.О. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20164> (дата обращения: 03.02.2022).

6. Ally, M. (2009). Mobile learning: Transforming the delivery of education and training. Athabasca: AU Press. Retrieved from [Электронный ресурс] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.2163&rep>

7. O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L. & Waycott, J. (2005). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Retrieved from http://www.mobilelearn.org/download/results/public_deliverables/MOBlearn_D4.1_Final.pdf

8. Parajuli, Krishna. Mobile Learning Practice in Higher Education in Nepal, 2016 January–March 2016, pp. 41–54 [Электронный ресурс] https://www.researchgate.net/publication/322758693_Mobile_learning_Some_Convenient_Ways_to_Digitize_the_Nepalese_Classroom/citation/download

9. Shohel, M. M. C., & Power, T. (2010). Introducing mobile technology for teaching and learning in Bangladesh: Teachers perspectives. Open Learning, 25(3), 201–215. [Электронный ресурс] <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2010.511953>

10. Shrestha, S. (2012, October 16). Learning experiences in the real world: exploring the potential of low-cost open-source platforms for mobile learning in Nepal. Learning Experiences. Run for Nepal. Retrieved from <http://offlinemobile.blogspot.com/2012/10/learning-experiences-in-realworld.html>

УДК 371.3+378.061.3

М.М. Иванова

*(Воронежский государственный университет,
Воронеж, Россия)*

ОСВОЕНИЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПРЕДВУЗОВСКОГО ЭТАПА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль терминологической лексики в процессе освоения литературы иностранными учащимися на предвузовском этапе обучения. Показаны этапы и приёмы освоения основных литературоведческих терминов и понятий.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, литература, предвузовский этап, терминология.

М.М. Ivanova

MASTERING LITERARY TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS OF THE PRE-UNIVERSITY STAGE IN LITERATURE LESSONS

Abstract. The article discusses the role of terminological vocabulary in the process of mastering literature by foreign students at the pre-university stage of study. The stages and techniques of mastering the main literary terms and concepts are shown.

Keywords: *foreign students, literature, pre-university stage, terminology.*

Иностранные учащиеся, приступая к изучению курса «Литература» на предвузовском этапе, часто сталкиваются с большими трудностями.

Это объясняется рядом причин. Во-первых, объектом изучения становятся, в основном, сведения из истории русской литературы, которые не знакомы большинству учащихся. Поэтому за небольшой промежуток времени им предстоит овладеть значительным объёмом совершенно новой информации.

Во-вторых, в гуманитарных науках отсутствует язык символов, что в какой-то степени облегчает изучение предметов естественнонаучной направленности.

Кроме того, есть существенные отличия в изучении литературы в рамках школьной программы и по программам высшего образования.

Как правило, у учащихся, поступивших на предвузовский этап сразу после окончания средней школы, нет представления о литературоведении как науке, отсутствует понимание терминов и понятий, характерных для литературоведческих дисциплин. А знание терминологической лексики той учебно-научной сферы, которой обучающийся планирует заниматься в дальнейшем, является основой будущего успеха обучения.

Помимо этого, сложности могут возникнуть и из-за того, что в литературоведении разных стран, разных научных школ нет единого и однозначного определения некоторых значимых терминов и понятий.

Поэтому важной задачей преподавателя литературы на предвузовском этапе является знакомство иностранных учащихся с системой литературоведческих терминов и понятий, принятых в русском литературоведении.

В настоящее время коллективом преподавателей Института международного образования Воронежского государственного университета разработан и подготовлен к изданию учебник по литературе для иностранных учащихся предвузовского этапа. В книге большое внимание уделяется работе с терминологической лексикой.

Содержание первого раздела учебника «Введение в теорию литературы» составляют главы, которые знакомят учащихся с базовыми терминами и понятиями литературы.

Например, это такие термины, как *художественная литература, вымысел, литературоведение, род, жанр, поэзия, проза, тема, идея, литературный герой, сюжет, композиция* и другие.

Некоторые из этих слов уже известны учащимся, но в данном случае акцент делается именно на их терминологическом значении. Например, при введении термина «художественная литература» важно, чтобы учащийся получил чёткое представление о том, что слово *литература* имеет обобщающее значение, а предметом изучения станет именно *художественная литература* как один из видов искусства.

Слова «писатель, поэт» также известны к моменту ввода предмета «Литература» в учебный процесс. Однако, в ходе изучения темы «Типы художественного текста», где учащиеся узнают термины «поэзия и проза», их синонимы – «поэтические и прозаические произведения», значение уже известных слов уточняется: «*автор поэтических произведений – поэт*», «*автор прозаических произведений – прозаик, но часто говорят – писатель*».

Особое место на начальном этапе изучения литературы занимает работа с терминами, обозначающими в русском литературоведении родо-жанровые отношения. Это наиболее частотные слова в дальнейшем обучении, поэтому для их лучшего запоминания и усвоения значений используются наглядные средства: таблицы, схемы, презентации.

Для семантизации некоторых терминов также используется иллюстративный материал. Этот приём активно применяется, например, при объяснении понятий «художественный образ», «вымысел» и других. Учащимся демонстрируется живописное или графическое воплощение этих словесных понятий.

При изучении следующего раздела учебника «Этапы развития русской литературы» работа с литературоведческими терминами и понятиями продолжается.

Во-первых, активно используются уже изученные слова. В процессе работы с учебными текстами о произведениях русских писателей учащимся обязательно предлагается определить тему, идею произведения, назвать героев, рассказать сюжет произведения и т.д. Таким образом учащиеся закрепляют полученные ранее знания, совершенствуют навык использования в речи терминологической лексики.

Во-вторых, по мере знакомства с творчеством разных писателей, учащиеся узнают новые термины и понятия. Это названия литературных направлений; наименования жанров, характерных для разных исторических периодов и направлений; понятия, характеризующие различные типы литературных героев (*маленький человек, лишний человек, лирический герой, образ автора* и т.п.).

В распоряжении учащихся есть и сводный словарь литературоведческих терминов и понятий. Он включает в себя все слова учебника, относящиеся к этой категории (около ста лексических единиц). Толкования терминов и понятий в словаре учебника чаще всего представляют собой адаптированные дефиниции словарных статей академических изданий. Они расширяют содержание терминов по сравнению с тем, что узнают учащиеся при изучении темы в рамках учебного текста. Например, термин «литературное направление» в учебном тексте определяется так: «*Литературное направление – это общие идейные принципы в творчестве многих писателей*». А в сводном словаре приводится такое определение: «*Литературное направление – это совокупность литературных и духовных принципов, характерных для творчества многих писателей на*

определённом этапе литературного развития».

К словарю учащиеся могут обращаться в любой момент в процессе обучения на предвузовском этапе. Однако наиболее эффективной работа с ним становится во втором семестре, когда учащиеся уже достаточно уверенно владеют русским языком.

Текущий контроль освоения терминологической лексики происходит на аудиторных занятиях в процессе беседы на изученную тему или при выполнении заданий в письменной форме. В процессе проведения промежуточной и итоговой аттестации знание терминологии и умение использовать её в своём ответе является одним из важных критериев оценки.

УДК 371.3+378.061.3

Г.В. Клименко

*(Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия)*

АКТУАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ

Аннотация. В статье кратко освещаются современные научные направления, а именно когнитивистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология. Устанавливается их общая методологическая основа, имеющая междисциплинарный характер. Предлагаются новые методы в преподавании русского языка как иностранного на основе последних достижений в лингвистике и культурологии.

Ключевые слова: преподавание РКИ, когнитивная лингвистика, лингвокультурология

G.V. Klimenko

(Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia)

ACTUAL SCIENTIFIC DIRECTIONS AND TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article briefly highlights modern scientific directions, namely cognitive science, cognitive linguistics, linguoculturology. Their general methodological basis, which has an interdisciplinary character, is established. New methods are proposed in teaching Russian as a foreign language based on the latest achievements in linguistics and cultural studies.

Keywords: Russian as a foreign language, cognitive linguistics, linguoculturology.

Цель данной статьи – кратко охарактеризовать основные научные направления последних десятилетий, а затем показать на конкретных примерах, как эти тенденции отражаются в теории и практике преподавания РКИ. Конец XX и начало XXI века прошли под знаком изменения в научной парадигме. В настоящий момент практически всем знакомы такие термины, как когнитивистика, когнитивная лингвистика, когнитивная семантика, когнитивная грамматика, когнитивная психология и др. Что же такое когнитивистика? Почему говорят о второй когнитивной революции в наше время? Рассмотрим подробнее, что представляет из себя когнитивная лингвистика и другие когнитивные науки.

Когнитивистика – это совокупность наук о получении, хранении, трансформации и

использовании знаний. В исследовании триады **язык – мышление – мир** объединяются философия, лингвистика, психология, нейрофизиология, искусственный интеллект. Язык и здесь остается основным объектом изучения, но его роль становится решающей в процессах познания и освоения мира. Разрабатывается новейшая теория языка и в связи с этим намечаются пути решения множества теоретических и практических задач вплоть до автоматической обработки языка. Связующим началом для всех вышеназванных наук становится когнитивная лингвистика, т.к. язык – единственный уникальный инструмент для проникновения в мышление, для изучения человеческого сознания.

Современная лингвистика не ограничивается, как ранее, анализом языковых знаков, языковых явлений и языковых структур, теперь предлагается комплексный подход, включающий когнитивный, психологический и культурологический аспекты. Когнитивная лингвистика обогащает традиционную науку такими понятиями, как концепт, концептосфера, концептуальная метафора, фрейм, сценарий, образный компонент мышления и др. Из отечественных и зарубежных языковедов, внесших свой важнейший вклад в новую научную парадигму, можно назвать Н.Д. Арутюнову, Е.С. Кубрякову, Н.Н. Болдырева, В.И. Карасика, Ю.С. Степанова, Н. Хомского, Ч. Филлмора, Р. Лангакера, Р. Джекендорфа.

В методологии возникает главный научный феномен современности – междисциплинарность и интердисциплинарность, т.е. совместный сбор научных данных, а также синтез новых теорий или моделей, т.е. происходит интеграция наук на эмпирическом и теоретическом уровнях. В результате появляется принципиально новое общее знание, рождаются новые методы современного лингвистического анализа. В первую очередь можно назвать метод семантико-когнитивного анализа (лингвокогнитивного) – ведущий метод всех языковых исследований. Его суть: в процессе анализа лингвист идет от содержания значений слов или выражений к содержанию и структуре концептов как ментальных единиц с помощью когнитивной интерпретации. Также эффективен и другой метод – когнитивно-дискурсивный анализ, автором которого является Е.С. Кубрякова. В отличие от обычного когнитивного концептуального анализа (автор Лакофф), где верификация основана на интуиции исследователя, она предложила исследовать язык как динамический процесс, с учетом конкретных социальных, индивидуальных и коммуникативных факторов. Следует упомянуть и другие методы когнитивной лингвистики, например, фреймовый анализ, использующий понятия слотов и сценариев, а также экспериментальные методы, например, ассоциативный и интерпретационный эксперимент, интервьюирование, методика семантического шкалирования, ранжирования и другие. Особенно популярен ассоциативный эксперимент, который позволяет получить информацию оценочного и экспрессивного характера, выявить символические смыслы, особо значимые элементы концепта.

Кроме новых методов, отметим также совершенно новые инструменты анализа языковых явлений, например, компьютерно-корпусную лингвистику, совмещающую количественный и качественный анализ семантики слова. Корпусный анализ стал естественной частью лингвокогнитивных исследований, т.к. он опирается на частотность

использования языковых единиц, исследует аутентичные тексты различных дискурсов, выявляет семантические различия значений слова, изучает язык в действии.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что сейчас оформилось и бурно развивается самостоятельное научное направление – когнитивная лингвистика, объект которой язык как центр всей когнитивной деятельности, языковые структуры изучаются в комплексе с другими когнитивными составляющими – восприятием, мышлением, воображением, памятью, эмоциями и др. Были выявлены разнообразные структуры знания: фреймы, сценарии, пропозиции, прототипы, а главное – концепты. На этом последнем понятии остановимся подробнее. Сам термин не нов, но содержание его менялось в зависимости от области наук, например, в математике и логике им обозначалось понятие. Однако уже в конце XX в. данный термин наполняется новым содержанием: «Концепт – единица ментальных или психологических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике...» [Кубрякова 1997; 90]. Из приведенной дефиниции видно, насколько сложно понятие концепта, и это естественно, потому что ранее лингвистика базировалась на наблюдении, анализе и описании внутри языковой системы, культурные аспекты также были вне лингвистики. В свою очередь, когнитивная лингвистика выходит за пределы системы языка, исследует познание в связке с психологией и логикой, где основные моменты – концептуализация и категоризация мира в языке, представляет картину мира как целую концептуальную систему. Существует множество видов концептов. Они могут быть вербальные и невербальные (жестовые, символические), универсальные и национальные, конкретные (*хлеб, дом, голова, лицо*) и абстрактные (*движение, время, пространство, воля, совесть*) и т.д. Концепт становится основной единицей описания и основным объектом изучения.

Однако когнитивисты не одиноки в исследовании концепта. В последнее время наблюдается расширение этого понятия, в него включаются культурные национально-специфические компоненты, исследуется также аксиологическая составляющая. Например, Ю.С. Степанов определяет концепт как ячейку культуры в ментальном мире человека, а культуру понимает как совокупность концептов и отношений между ними [Степанов 2004; 41-43]. Лингвокультурологи вводят понятие лингвокультурного концепта: «Концепт – синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению... Таким образом, лингвокультурологи едины в понимании объекта своего научного интереса как некоего культурного смысла, отмеченного этнической специфичностью и находящего языковое выражение» [Воркачев 2005; 11].

Обратимся далее к преподаванию иностранных языков, в частности, к преподаванию РКИ и рассмотрим, как вышеназванные новые направления повлияли на традиционную методику изучения иностранных языков. Прежде всего возникло понимание того, что необходим учет концептов, которые являются основой как при создании, так и при восприятии текстов, относящихся к разным языкам и культурам. Учет необходим при отборе материала, при его подаче в учебниках, пособиях, при изучении

лексики и грамматики. В настоящее время появились новаторские приемы, учитывающие наличие когнитивных структур. Все нововведения в методике преподавания представляют реализацию междисциплинарности, а именно интеграцию когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Среди преподавателей, предлагающих конкретные разработки и новые модели обучения, можно назвать Е.А. Буданову, Е.С. Беляевскую, О.А. Лазареву, В.Ю. Макарову и др. Остановимся подробнее на концепции и методических разработках О.А. Лазаревой. Назовем конкретные результаты этого автора в методике РКИ: 1. Был создан лингвокогнитивный концептуальный лексический минимум. 2. Создана рабочая тетрадь по русской лексике, где представлены объяснение, иллюстрация, контроль в соответствии с употреблением значения слова в русской картине мира. 3. Введено новое понятие «3-х уровневое лексическое знание, включающее не только элементарное лексическое значение, но и концептуальное знание, связанное с картиной мира» [Лазарева 2012]. Всё это способствовало развитию навыков тематической отнесенности лексем к концептосферам и новых концептов.

Также можно назвать метод лингвокогнитивной модели объекта, разработанной отечественным лингвистом Кустовой Г.И., который был использован при семантизации соматизмов и других нейтральных лексем автором данной статьи. Нами была сделана научная разработка общеупотребительных лексем *человек*, *лицо* и *дана*, в частности, когнитивная модель объекта «лицо человека», а именно: ядерная родовая сема дает два комплекса видовых сем. Первый комплекс реализует семы «человек как разумное, одушевленное существо и как член общества», сюда же примыкают юридические термины. Второй комплекс реализует сему «важная, идентифицирующая часть чего-л.», например, сочетания «лицо страны, факультета, дома». Модель содержит также специфический национально-культурный компонент *честь*, *совесть*, *душа*. «Каково же практическое применение выявленной когнитивной модели для методики РКИ? Во-первых, она выявляет все актуальные и продуктивные видовые значения, присутствующие в структуре слова на современном этапе. Во-вторых, показывает истинную иерархию значений полисемичного слова, не совпадающую с иерархией в толковых словарях. В нашем конкретном случае семантико-когнитивный анализ показал, что в концептуальном фрейме «лицо» одно из центральных мест занимает человек, его внешность, его внутренний мир, нравственная характеристика и, наконец, его место в социуме. Таким образом, семантизация слова должна проводиться с учетом полученных данных», и в подаче тематической лексики (например, в теме «Человек. Портрет. Характер») можно опираться на данные лингвокогнитивного анализа, а не руководствоваться субъективными вкусами и ощущениями» [Клименко 2014; 609].

В заключение можно сказать, что преподавание языков во многом опирается на данные лингвистических исследований, поэтому метод использования когнитивных моделей может быть полезен в практике преподавания РКИ, т.к. способствует формированию лингвистической, культурной и коммуникативной компетенций иностранных учащихся.

В настоящий момент одним из самых эффективных подходов к овладению лексическим и грамматическим значениями на внешнем (сознательном) и глубинном (концептуальном) уровне представляется лингвокогнитивный подход к формированию

иноязычных навыков и умений в сочетании с достижениями лингвокультурологии, делающих акцент на культурной специфике конкретных языковых единиц как выражения национальной картины мира.

Для реализации нового подхода можно предложить следующие конкретные шаги:
а) создание лексического минимума для каждого этапа обучения (начального или продвинутого), который структурируется согласно основным понятиям (концептам) национальной языковой картины мира, в нашем случае – с «образом мира» носителей русского языка;

б) сочетание в семантизации лексических единиц традиционных и новых, лингвокогнитивных приемов, в частности, путь от анализа семантической структуры слова к содержанию концепта, построение модели объекта;

в) учет культурного кода. Национально-культурный компонент нередко имеется в структуре немаркированного, общеупотребительного слова, он чрезвычайно важен, т.к. отражает специфическое восприятие мира того или иного народа. Так, например, для специальности «Лингвистика. Перевод и переводоведение» ведущими становятся не только коммуникативная компетенция, но и общепрофессиональная компетенции межкультурного взаимодействия, т.е. способность анализировать и учитывать разнообразие культур.

Главной задачей методики РКИ является создание вторичной языковой личности, не только многоязычной, но и поликультурной.

Литература:

1. Буданова, Е.А. Лингвистика на службе методики: когнитивно-лингвистический подход к формированию языковых навыков на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2007. [Электронный ресурс] URL: <https://urok.1sept.ru> (дата обращения 18.03.2022)

2. Воркачев, С.Г. Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов. Т.1. Волгоград. Парадигма, 2005. С.11-13.

3. Клименко, Г.В. Лингвокогнитивная модель в практике преподавания РКИ // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе: // Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Москва, 19-20 февраля 2014 г. / Составитель: М.В. Беляков. Издательство: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации. М., 2014. С.606 -610.4. Кубрякова, Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов /под общ.ред. Е.С.Кубряковой. М.: Филологический ф-т МГУ им. М.В.Ломоносова, 1997. 245 с.

5. Лазарева, О.А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике [Текст]: монография / О. А. Лазарева. - Санкт-Петербург: Осипова, 2012. - 249 с.

6. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. 742 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В структуре востребованных знаний необходимо выделить функциональную грамотность, одним из направлений которой является функциональное чтение. Статья посвящена вопросу развития навыков функционального чтения в контексте формирования универсальных компетенций студентов-иностранцев. Рассматриваются отдельные методики и технологии обучения функциональному чтению на занятиях по РКИ. Полученные навыки способствуют решению большого спектра коммуникативных задач в различных социальных сферах.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, функциональное чтение, навыки, текст, информация.*

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL READING SKILLS IN THE PRACTICE OF TEACHING RCT

Abstract. In the structure of demanded knowledge, it is necessary to distinguish functional literacy, one of the directions of which is functional reading. The article is devoted to the development of functional reading skills in the context of the formation of universal competencies of foreign students. Separate methods and technologies of teaching functional reading in RCT classes are considered. The acquired skills contribute to solving a wide range of communicative tasks in various social spheres.

Keywords: *functional literacy, functional reading, skills, text, information.*

Мы живем в эпоху смены социокультурных парадигм, что наблюдается в виде кризиса во многих сферах жизни, в том числе в образовании. Информационный переизбыток и динамика научного знания требуют быстрой адаптации к изменениям характера бытия, корректировки структуры и содержания востребованных современным человеком знаний. В перечне основных компонентов структуры востребованных знаний необходимо отметить функциональную грамотность (ФГ) [Ермоленко 2014; 26]. Под ФГ понимают «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В ФГ есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений; считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [Азимов, Щукин; 342].

Вопрос о ФГ был поднят ЮНЕСКО в 1957 г., с течением времени эта тема не теряет своей актуальности. Кроме того, ученые указывают на изменчивость ФГ, выделяют различные ее направления: экологическое, математическое, компьютерное, финансовое, правовое, читательское и др.; подчеркивают нацеленность ФГ на развитие глобальных компетенций, представляющих «интегративный компонент, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и способствующий формированию

универсальных навыков (soft skills)» [Коваль, Дюкова 2019; 112-123].

В образовательном процессе вуза особую значимость приобретают гуманитарные дисциплины, связанные с формированием коммуникативных навыков студентов и решением одновременно проблемы функционального чтения (ФЧ) и функционального воспитания. В настоящей статье акцентируется внимание на учебно-методической работе со студентами-иностранцами, которые на занятиях по РКИ приобретают навыки всех видов речевой деятельности, получают основы функционального чтения, с включенными в него компонентами профессионально-этического воспитания.

В целом обучение чтению не только способствует овладению русским языком, но и приобщает студентов-иностранцев к новым культурным условиям жизни в нашей стране. Отличие ФЧ проявляется в целеполагании, связанном с поиском информации для решения конкретного вопроса, задания или выбора способа взаимодействия в социуме. С этих позиций определяется цель настоящей работы: показать возможность обновления традиционных подходов в обучении чтению в системе современного преподавания русского языка как иностранного, сделав акцент на развитии навыка функционального чтения, связанного с повседневной жизнью, учебной и трудовой деятельностью студента. Сюда же следует отнести вопрос об умениях вести себя в условиях чрезвычайных ситуаций, социальных и природных катаклизмов, а также вопрос информационной безопасности.

На занятиях по РКИ основным способом развития навыков ФЧ является работа с текстами. Необходимо подбирать для студентов тексты, в которых имеется большой потенциал для актуализации ФЧ, однако важно не только учить на занятиях, создавая имитации, проводить семинары по проблемам повседневной жизни, но и погружать в реальную среду, учить ориентироваться в продуктах СМИ, предоставлять в рамках вуза информационно-консультационные услуги, которые способствуют распространению функциональных знаний в целом.

По мнению профессора МГУ Игоря Милославского, мы должны обучать студентов не языку, а речевым действиям. На занятиях по РКИ необходимо привлекать в качестве учебных не специально написанные или адаптированные тексты, а аутентичные тексты, которые будут встречаться студентам в повседневной жизни, например, расписание, объявление, схемы, инструкции, различную информацию в МФЦ, поликлинике, в метро, на вокзале, в транспорте, в магазине и многое другое.

В рамках дисциплины следует собирать фонд оригинальных текстов, причем подбором материала могут заниматься сами студенты. В повседневной жизни мы окружены разными источниками информации: научить студента-иностранца правильно читать и интерпретировать тексты, а затем использовать полученную информацию в конкретной жизненной ситуации является актуальной задачей преподавателя РКИ.

Учить надо на живом и жизненном материале, а не только на материалах учебных пособий, потому что функциональность в большой степени зависит от умения ориентироваться в реальном времени, незнакомом, непривычном, нестандартном; работа с неадаптированными текстами, поиск информации в различных открытых источниках позволяет развить мягкие навыки, влиять на формирование критического мышления.

Из этого следует, что в учебном процессе на занятиях по РКИ необходимо применять методики, направленные на формирование читательских умений. Особенно продуктивно использовать ролевые игры, имитирующие реальное общение, когда с учетом взаимных стереотипов создаются типичные ситуации, представляющие коммуникативное взаимодействие членов разных культур. Например, одно из первых занятий, можно посвятить основам техники безопасности. Студентам предлагается, например, изучить схему эвакуации при пожаре, когда обучающиеся не только разбирают компоненты схемы, но и пробуют пройти по указанным маршрутам. Параллельно подбирается и отрабатывается лексика, связанная с тематикой игры. Подобным образом можно предложить ряд заданий, ориентированных на работу с текстами, в которых информация представлена в разных видах: схемы (метро, эвакуации), таблицы (расписание занятий, расписание электричек), карты (карта Москвы, института) и др.

Проблеме формирования функционального чтения посвящены научные исследования А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Т.Т. Егорова, О.В. Холодной, Д.Б. Эльконина и др. Специалисты по РКИ не раз отмечали продуктивность функционального чтения, которое отрабатывается необходимостью читать документы, инструкции, объявления, словом, тексты с информацией практического содержания, для чего используются методы просмотрового и ознакомительного чтения.

На современном этапе рекомендуется включить в структуру занятия по ФЧ задания с использованием ИКТ. Например, одной из таких методик является чтение мультимедийного текста на русском языке, в котором помещены таблицы, рисунки, инструкции, различные гиперссылки. Например, тема «Как записаться в поликлинику через портал» ставит ряд задач: узнать расписание нужного врача, изучить маршрут до поликлиники (схема метро, маршруты автобусов и т.д.), или культурный поход в библиотеку или музей и др. Для проверки полученных знаний даются задания в форме теста, а для самостоятельной работы предлагаются задания на применение аудиторных практик в реальной жизни: записаться в поликлинику, сходить в библиотеку, посетить музей.

В практике РКИ следует принципиально выбирать оригинальный текст, он должен соответствовать познавательным интересам учащихся, сообщать культурные сведения о стране, а предлагаемая парадигма заданий должна выстраиваться с учетом психологических механизмов осмысления текста, особенностей социализации в условиях превалирования аудиовизуальной информации, а также в связи с отсутствием у обучаемых необходимых предметных знаний. Развитие умений и навыков проходит на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. Далее встает вопрос о разработке системы упражнений на умения дешифровать креолизованный текст с помощью уточняющих вопросов к изображениям, нацеленных на совершенствование навыков функционального чтения. Данная ситуация возможна за пределами учебной аудитории, а значит, при выполнении упражнения будут отработаны коммуникативные модели поведения, которые станут универсальными.

Методика обучения студентов-иностранцев чтению на русском языке имеет серьезные традиции (А.Э. Бабайлова, Л.В. Баландина, З.Н. Полищук, С.А. Крапивина, Т.М. Балыхина, Г.А. Китайгородская, М.П. Чеснокова и др.). Однако развитие социальной, политической и экономической сфер жизни, активизация межкультурного

диалога, стирание разного рода границ – эти и другие факторы заставляют преподавателей задумываться о поиске новых эффективных методов обучения иностранцев функциональному чтению.

Так, Е.А. Аввакумова проводит анализ различных учебных пособий и учебников, используемых на занятиях по РКИ, ученый указывает на наличие упражнений и креолизованных текстов, в той или иной степени формирующих функциональную грамотность. Однако отдельных пособий по функциональному чтению не называется [Аввакумова 2020; 25-28].

Несомненно, студенты-иностранцы стремятся скорее адаптироваться в новой культуре, чтобы решать повседневные задачи в быту, работе и учёбе, поэтому на качество обучения ФЧ влияет их мотивация.

Таким образом, динамизм современного образовательного процесса требует постоянной корректировки и обновления нормативных и учебно-методических материалов для различных уровней обучения русскому языку как иностранному, особого внимания заслуживает первый уровень владения языком, поскольку освоение этого уровня дает возможность дальнейшего получения образования в России. Кроме того, учащиеся способны подготовиться к коммуникации в реальном времени, так как функциональное чтение – это работа с разноформатной полезной информацией.

Литература:

1. Аввакумова, Е.А. Формирование функциональной грамотности при обучении иностранцев русскому языку//Теория и методика профессионального образования. «Вестник Алтайского государственного педагогического университета». 2020. № 43. С. 25-28. [Электронный ресурс]. URL: <https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/1394/1302> (дата обращения 19.04.22). DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-25-28>

2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. [Электронный ресурс]. URL: http://linguistics-online.narod.ru/olderfiles/1/azimov_e_g_shukin_a_n_novyuy_slovar-21338.pdf (дата обращения 22.04.22).

3. Ермоленко, В.А. Функциональное чтение в контексте социальных изменений//Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып.9-10. По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения/Под ред. акад. РАН и РАО, Председателя Научного совета по проблемам чтения В.А. Лекторского, д-ра пед. наук, проф. Ю.П. Мелентьевой, канд. филол. наук Т.С. Маркаровой. М.: Издательство «Канон+», 2014. – 196 с.

4. Коваль, Т.В., Дюкова, С.Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112-123. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-kompetentsii-novyuy-komponent-funksionalnoy-gramotnosti> (дата обращения 22.04.22).

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-СИНЬЦЗЯНЦЕВ

Аннотация. автором рассматриваются особенности обучения китайских студентов из Синьцзян-Уйгурского автономного района КНР русскому языку. Особое внимание уделяется вопросам организации учебного процесса на старших курсах факультета русского языка китайского вуза.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; обучение устной речи; китайские студенты из Синьцзяна; национально-ориентированное обучение.*

DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH SKILLS IN RUSSIAN AMONG CHINESE XINJIANG STUDENTS

Abstract. The article introduces some observations and conclusions concerning the peculiarities of teaching Russian language to students from Xinjiang Uygur Autonomous Region of the People's Republic of China. The author pays special attention to the basic educational principles followed at the senior courses of the Russian language Department in Chinese universities.

Keywords: *Russian as a foreign language; oral speech training; Chinese students from Xinjiang; nationally oriented teaching.*

Китайское правительство уделяет огромное внимание всестороннему развитию национальных меньшинств и районов их проживания, определив наиболее перспективные направления и приоритеты государственной национальной политики с учетом культурной специфики регионов. Изучение русского языка стало одним из таких направлений для представителей коренных народов Синьцзян-Уйгурского автономного района (далее – СУАР). Многие жители приграничных районов СУАР часто имеют родственников на территории сопредельных государств Центральной Азии (в том числе Казахстана и Кыргызстана) и владеют помимо родного языка русским (в его обиходно-разговорной форме). При этом развитие навыков письменной речи у большинства тюркоязычных китайцев значительно отстает от развития навыков устной речи (в том числе на русском языке).

Русский язык преподается во многих вузах Синьцзяна, а также в Центральном университете национальностей (далее – ЦУН) – пекинском вузе, который был создан почти 70 лет назад с целью подготовки высококвалифицированных кадров для национальных районов Китая. Данный вуз, входящий в список 37 ведущих университетов КНР (проект 895), на протяжении двенадцати лет развивает сотрудничество с Воронежским государственным университетом. «Договор об образовательном и научном сотрудничестве», заключенный ВГУ и ЦУН в 2010 году, предусматривает в том числе

академический обмен преподавателями и студентами. В 2016 - 2019 гг. набор на первый курс факультета русского языка и языков стран Центральной Азии производился исключительно в СУАР из числа представителей коренных национальностей (уйгуров, казахов, киргизов, таджиков). Материалом для нашего исследования послужили наблюдения за данным контингентом обучающихся и опыт преподавания русского языка в ЦУН и ВГУ в период с 2010 по 2019 год.

ЦУН как вуз тройного подчинения (Министерство образования КНР, Комитет по делам национальностей КНР, Народное правительство Пекина) активно участвует в реализации проектов китайской стратегической инициативы «Один пояс, один путь», выдвинутой в 2013 году Председателем КНР Си Цзиньпином и предполагающей продвижение китайских товаров и услуг (и шире – китайской культуры) по маршрутам Шелкового пути, в том числе на территории Центральной Азии. Миссия «продвижения» возложена на молодое поколение выходцев из СУАР. Для осуществления данной миссии молодые уйгуры, казахи, киргизы, таджики должны освоить, во-первых, китайский литературный язык и великую китайскую культуру, во-вторых, язык и культуру своих сородичей из молодых государств Центральной Азии, в-третьих, – русский язык, когда-то объединявший все народы Советского Союза. Номинально в триаде «китайский язык – русский язык – языки стран Центральной Азии» русский язык занимает место первого иностранного языка, а в роли второго иностранного языка выступает один из языков стран данного региона (казахский, узбекский, киргизский или туркменский). Но в зависимости от ситуации и госзаказа может происходить смена учебно-образовательных приоритетов, что приводит к корректировке учебных программ в пользу второго иностранного языка. Таким образом, перечень изучаемых студентами учебных дисциплин существенно варьируется, однако задачи развития навыков устной и письменной речи на русском языке остаются неизменными.

При работе с синьцзянцами необходимо учитывать особенности данного контингента, обусловленные рядом факторов, в том числе объективных. Считается, что в школах СУАР низок уровень подготовки учеников по общеобразовательным предметам, что показывают и результаты государственных экзаменов, аналогичных ЕГЭ. Недостатки школьного образования и пробелы в знаниях, низкий уровень сформированности языковой и предметной компетенций, логического/ абстрактного мышления компенсируются у большинства уроженцев Синьцзяна развитыми навыками общения, артистизмом, интересом к спорту и практическим занятиям. Практическая направленность обучения синьцзянцев продиктована не только названными факторами, но и традициями семейного воспитания, а именно: наличием, с одной стороны, большого числа запретов; с другой, – конкретного образца, который родители и родственники обычно ставят в пример своим детям как воплощение мечты о счастье. Следование принципу «Делай как я / он / она» часто ограничивает возможности полномасштабного развития способностей, ставя студентов в определенные рамки, однако облегчает их учебную деятельность. При этом заключенными в строгие рамки оказываются не только студенты/ стажеры, но и работающие с ними преподаватели, что откладывает отпечаток на отбор учебных материалов, способов их предъявления, форм работы и контроля, т.е.

на все значимые компоненты учебного процесса.

Отметим, что синьцзянские студенты, изучающие русский язык, подпадают под влияние сразу трех образовательных систем – традиционной, китайской и российской, при этом противопоставленными оказываются господствующая в КНР знаниевая парадигма и пропагандируемый в РФ компетентностный подход (подробнее об этом см. [Кожевникова, Трубчанинова 2017; 162]). Китайские преподаватели считают, что каждый ученик должен усвоить определенный набор знаний о... (языке, стране, культуре и др.); россияне полагают, что знания забываются, а ощущения и впечатления остаются навсегда, поэтому российские преподаватели стараются развивать у китайских стажеров языковое чутье, интуицию. Идеал преподавателя русского языка в КНР – студент, дословно воспроизводящий словари В.И. Даля и С.И. Ожегова; безошибочно решающий грамматические тесты, сочиненные китайскими учителями; идеал русиста в России – китаец, свободно ориентирующийся в русской языковой среде, задающий вопросы, интересующийся всем тем, что популярно в России. Синьцзянцы отдают предпочтение российской образовательной системе при условии, что от них не требуется автоматического запоминания, дословного заучивания и воспроизведения больших объемов информации. Однако осознавая, что в триаде «китайский язык – русский язык – язык одной из стран Центральной Азии» первое место занимает государственный язык КНР, наши потенциальные стажеры на третьем курсе остаются учиться в Пекине, где стремятся завести нужные связи, которые помогут им при трудоустройстве или поступлении в магистратуру.

Особый интерес у синьцзянских студентов вызывают различные языковые конкурсы (конкурс декламации, конкурс озвучивания фильмов на русском языке, конкурс выступлений и др.), которые позволяют им реализовать свои способности и удовлетворить амбиции (подробнее о конкурсах см. [Кожевникова 2013]; [Кожевникова, Трубчанинова 2017]). Одерживая в конкурсах победу за победой благодаря коммуникабельности и артистизму, они привыкают к поощрениям и редко реагируют на критические замечания в свой адрес.

Процесс подготовки к конкурсу воспринимается участниками из Синьцзяна как занимательная игра, в которой обязательно есть приз для победителя. По их глубокому убеждению, победителем станет автор самых оригинальных комбинаций, а не самый грамотный исполнитель правильно заученных истин и фраз. Синьцзянские участники языковых конкурсов легко овладевают всем арсеналом способов и средств реализации привычных китайцам модели выступления на заданную тему (подробнее об этом см. [Кожевникова, Трубчанинова 2017, 160]: *приветствие – вступление* (риторический вопрос, цитация) – *аргументация собственной позиции* (пример, образ, пословица/поговорка) – *заключение* (призыв). Наиболее продуктивная схема построения устного монологического высказывания в школьной и вузовской традиции в КНР – **«от частного к общему»**. Так, например, говоря о своих детских впечатлениях и вполне взрослых мечтах, китайская казашка, сначала описала культурно-специфическую ситуацию, когда на день рождения ей подарили настоящую лошадку, а закончила свое выступление эффектным, но универсальным образом принца на белом коне. Использование такой

параллели «национальное /детство – универсальное/ юность» помогло девушке занять первое место в региональном конкурсе по русскому языку. В настоящее время на смену традиционной схеме построения высказывания приходит новаторская модель **«доказательство от противного»**, когда автор высказывает мнение, которое не совпадает с общепринятой в китайском обществе точкой зрения. На наш взгляд, использование этой модели представителями национальных меньшинств в китайской аудитории может быть интерпретировано двояко, что существенно снизит шансы выступающего на победу.

Помогая синьцзянским студентам встать на путь «от национально-специфического к универсальному», российский преподаватель, стремящийся донести до своих учеников знания о русском языке и России, должен учитывать, что его подопечные, как и другие китайцы, «приветствуют знакомое и понятное, противятся сложному и чужому» [Кожевникова, Трубчанинова 2017; 161]. В таких случаях эффективность обучения повышается, если при введении нового учебного материала опираться на хорошо известную учащимся информацию (факты, образы, явления, процессы и т.д.). Так, например, на занятии по теме «Внешность и характер человека» (курс «Аудирование») в качестве наглядных средств целесообразно использовать портреты из фотогалереи «Я из Синьцзяна», опубликованные в журнале «Китай» за 2016 год; а также портреты российских политиков, артистов, спортсменов. Описание внешности знаменитых россиян может быть представлено в игровой форме (например, в виде заданий викторины «Кто есть кто») с розыгрышем призов (открыток, календариков и т.п.). Повысить учебную мотивацию синьцзянцев при изучении трудного для них курса лингвострановедения возможно путем варьирования предлагаемых материалов, расстановки акцентов в содержании урока. Так, в синьцзянских группах на занятиях по теме «Семейные праздники» большой интерес вызывают конкурсы «Самый интересный тост», «Самый смешной анекдот».

Наибольшую сложность при обучении данного контингента представляют письменная речь и грамматический аспект, а также работа с печатным текстом (чтение и перевод). Эффективность письменных форм контроля (тестов, сочинений, ответов на вопросы и др.) крайне низка, т.к. эти виды заданий основываются не на принципе поощрения при оценке качества выполненной работы, а на принципе наказания за допущенные ошибки.

Итак, использование коллективных (в том числе игровых) форм работы, поощрений, соревновательность и разнообразные средства наглядности, другие элементы **«обучения с развлечением»** служат развитию навыков устной речи на русском языке у синьцзянцев, т.к. способствуют эффективному переходу от национально-специфического к универсальному, включению обучающихся в российскую образовательную систему и формированию у них ориентиров при погружении в русское культурное пространство.

Литература:

1. Кожевникова, Е. В. Образ Китая – образ России: размышления о подготовке русистов в КНР // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2013. Вып. 17. С. 13–27.

2. Кожевникова, Е.В., Трубчанинова, М.Е. Проблемы учебного речевого общения на русском языке (из опыта преподавания в России и в Китае) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. №2. С.159-163.

УДК 371.3+378.061.3

Н.Н. Конева

*(Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия)*

МЕТОДИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании на занятиях по русскому языку как иностранному эффективных приемов работы обучения в сотрудничестве.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; технология; методика; обучение в сотрудничестве; прием.*

N.N. Koneva

*(Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia)*

METHODOLOGY OF COOPERATION IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the use of effective methods of teaching in cooperation in Russian as a foreign language classes.

Key words: *Russian as a foreign language; methodology; method; training in cooperation; reception.*

Среди разнообразных направлений педагогических технологий, востребованных на сегодняшний день, используется обучение в сотрудничестве, которое успешно применяется на занятиях по русскому языку как иностранному.

Многие годы обучение в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам. Такая форма обучения отражает личностно-ориентированный подход.

Как известно, обучение в сотрудничестве (cooperative learning), или обучение в малых группах возникло в педагогике 100 лет тому назад, в 20-х годах XX столетия. Однако разработка технологии совместного обучения в малых группах началась только в 1970-е годы. Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана американскими педагогами Робертом Славиным (1990), Роджерсом Джонсоном и Дэвидом Джонсоном (1987) и группой Дж. Аронсона (1978), а также группой Шломо Шаран из Израиля (1988).

Замечательной в отношении методики обучения в сотрудничестве нам представляется точка зрения отечественных ученых Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, А.Е. Петрова (2005), определяющих обучение в сотрудничестве как «метод обучения». По мнению ученых, «он предусматривает совокупность некоторых приемов,

объединенных общей логикой познавательной и организационной деятельности учащихся, которая позволяет реализовать основополагающие принципы данного метода. Совокупность определенных методов обучения может составить дидактическую систему, если эти методы базируются на единой дидактической идеологии, отражают единые принципы и концепцию обучения. В данном случае приведенная выше совокупность методов образует... дидактическую систему, отражающую идеологию личностно-ориентированного подхода к обучению» [Новые педагогические и информационные технологии; 27].

Следует сказать, что методика обучения в сотрудничестве отвечает поставленным целям при овладении иностранными учащимися русским языком. Необходимо отметить, что здесь присутствует своя специфика: исходя из нашего педагогического опыта, можем утверждать, что оптимальная наполняемость групп может составлять от 4-х до 8-ми человек.

В контексте заявленной темы статьи нас, прежде всего, интересуют следующие варианты технологии обучения в сотрудничестве: Student Team Learning (STL, обучение в команде); организация обучения сотрудничества в малых группах (STAD), разработанные Робертом Славиним в Университете Джона Хопкинса в 1986 году.

Обратим внимание на то, что Student Team Learning (STL, обучение в команде) уделяет особое внимание «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы над какой-либо темой, проблемой, или вопросом, подлежащим изучению. Вся команда должна знать, чего достиг каждый учащийся.

Неправильно было бы игнорировать три принципа обучения в команде: 1) преподаватель должен оценить совместную деятельность учащихся – похвалить, выставить определенное количество баллов при выполнении только одного задания; 2) каждый учащийся должен быть ответственным за успех или неуспех всей группы, помогая друг другу; 3) каждый обучаемый приносит своей группе баллы, заработанные им путем улучшения своих собственных предыдущих результатов.

Как отмечают многие исследователи, стимулирование преподавателем всей команды к успеху и персональная ответственность каждого члена команды – важные составляющие успешного формирования необходимых навыков и умений учащихся группы в получении определенных результатов.

Остановимся на организации обучения сотрудничества в малых группах (STAD). В данном варианте предлагается создать группу учащихся, состоящую из четырех человек. Преподаватель объясняет новый материал, а затем предлагает учащимся в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Здесь присутствует психологический момент: организуется работа по формированию ориентировочной основы действий для каждого учащегося. Задание делается или по частям, или по кругу. При этом выполнение любого задания объясняется вслух учащимся и контролируется всей группой.

После выполнения заданий всеми группами преподаватель на каждом уроке организует или общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если задание было одинаковое для всех групп), или рассмотрение заданий каждой группой,

если задания были разные. Когда очевидно, что материал усвоен всеми учащимися, преподаватель дает, к примеру, тест на проверку его понимания и усвоения содержания. Задания к тесту учащиеся выполняют индивидуально, вне группы. При этом преподаватель дифференцирует сложность заданий для сильных и слабых учащихся. Оценки за индивидуальную работу по итогам теста суммируются в группе, и объявляется общая оценка. В итоге соревнуются не сильные со слабыми, а каждый, стараясь выполнить свое задание, как бы соревнуется сам с собой, т.е. со своим ранее достигнутым результатом.

Преподавателя русского языка как иностранного может заинтересовать такая работа, которая будет эффективной для усвоения нового материала каждым учащимся.

Используя прием «обучения в команде» на занятиях по русскому языку как иностранному, мы можем предложить некоторые практические рекомендации.

На начальном этапе обучения РКИ наиболее эффективны приемы: «собери квадрат» (пазл), «допиши глагол+ существительное» и другие.

Цель приемов «собери квадрат», «допиши глагол + существительное» – формирование и закрепление грамматических и лексических навыков, логики мышления.

Прием пазл («собери квадрат») предлагается после презентации преподавателем грамматической темы «Согласование имени прилагательного с существительным в роде и числе» и выполнения ряда упражнений на закрепление новой темы. Преподаватель делит учащихся на группы, дает каждой конверт с бумажными треугольниками, из которых нужно собрать квадрат.

Как получить треугольники? Разлинованные листы с вписанными по диагонали и горизонтали прилагательными и существительными, согласованными в роде и числе, разрезать на треугольники, перемешать, каждый комплект разложить по конвертам. Количество конвертов должно быть равно количеству команд.



Рисунок 1. Образец квадрата

После того как каждая команда соберет из треугольников квадрат, нужно поощрить учащихся аплодисментами и попросить их по очереди зачитать содержание «квадрата». Преподавателю следует обратить внимание учащихся не только на согласованность прилагательного с существительным в роде и числе, но и на смысловое наполнение словосочетания (исключение подобных словосочетаний, как *Красная передача* и т.п.).

Прием «допиши глагол + существительное» эффективен при закреплении тем

«Употребление глаголов несовершенного вида (НСВ) и совершенного вида (СВ)», «Употребление глаголов движения», «Согласование имен существительных с глаголами» и т.п.

Преподавателем заполняются карточки в виде таблицы (1). Обратите внимание на то, что в левой или правой части таблицы вписывается только один глагол НСВ или СВ. Учащиеся должны самостоятельно правильно определить видовую пару глагола и вписать его. Работа проводится индивидуально, а затем в командах с целью выявления возможных ошибок и исправления их.

Таблица 1. Образец карточки

Несовершенный вид глагола (НСВ)	Совершенный вид глагола (СВ)
читать	
	написать
учить	
	решить
смотреть	
	изучить
говорить	
	понять

Когда глаголы будут вписаны в таблицу (1), можно предложить учащимся выбрать существительные, распечатанные на карточках для составления согласованных словосочетаний:

Таблица 2

(что?) проблему		(как?) по-русски	читать – прочитать (что?) книгу; писать – написать (что?) письмо; учить – выучить (что?) стихи; решать – решить (что?) проблему; смотреть – посмотреть (что?) фильм; изучать – изучить (что?) русский язык; говорить – поговорить (как?) по-русски; понимать – понять (кого?) преподавателя
(что?) русский язык		(что?) письмо	
(что?) стихи	(кого?) преподавателя		
(что?) книгу	(что?) фильм		

3. Использование **сравнительной диаграммы** может быть рекомендовано для индивидуальной или коллективной работы с текстами всех стилей, учебным видео- и аудиоматериалом, содержащими необходимые для сравнения парные элементы, в которых присутствуют две темы, два героя и т.п. Принцип составления **диаграммы** смотрите ниже.

Диаграмма 1

Герой 1	О	Герой 2
Имя, возраст	Б	Имя, возраст
Профессия	Щ	Профессия
Внешний вид	Е	Внешний вид
Характер	Е	Характер

Считаем, что при выполнении приведенных нами заданий не следует дифференцировать группы по признаку «сильные» или «слабые». Объединение сильных учащихся со слабыми обеспечит заметное повышение эффективности и результативности работы в таких командах.

Литература

1. Конева, Н.Н. Педагогические технологии в обучении РКИ. Теория и практика. / Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам): Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / под ред. Э.Г. Азимова., Н.В. Кулибиной. М.: Издательство ИКАР, 2008, С. 158 – 281.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под. ред. Е.С..Полат. М.: ИЦ «Академия», 2005. 272 с.

УДК 371.3+378.061.3

Н.В. Краснокутская

(Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые трудности обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете, обусловленные особенностями дистанционной формы работы. Автор предлагает возможные способы преодоления данных трудностей. уже апробированные на дистанционных занятиях подготовительного факультета МГТУ «СТАНКИН».

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, подготовительный факультет, дистанционное обучение.*

N.V. Krasnokutskaya

*(Moscow State University of Technology «STANKIN»,
Moscow, Russia)*

FEATURES OF THE DISTANT FORM OF EDUCATION AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract. This article discusses some of the difficulties of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty, due to the peculiarities of the distant form of education. The author suggests possible ways to overcome these difficulties. already tested at distance classes of the preparatory faculty

of MSTU «STANKIN».

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory faculty, distant learning.

Дистанционное обучение на подготовительном факультете было вынужденной мерой, связанной как с ковидными ограничениями, так и с задержкой оформления студенческих виз, обусловленных пандемией. Как преподаватели, так и учащиеся, оказавшиеся в этой ситуации, изначально воспринимали ее как промежуточный, преходящий этап, который неминуемо должен закончиться с приездом студентов в Россию. Такой настрой во многом способствовал тому, что учащиеся, вынужденные на протяжении многих месяцев заниматься дистанционно, не теряли интереса к русскому языку, стремились не просто выучить грамматику, но и научиться говорить по-русски, познакомиться с русской культурой и как можно лучше подготовиться к своему приезду в Москву. Задачей преподавателя являлось постоянное поддержание интереса учащихся, их погружение пусть и в виртуальную, но языковую среду, настрой на плодотворную совместную работу, несмотря на все трудности.

Недостатки онлайн-преподавания во многом обусловлены техническими проблемами. Учащиеся часто не знают, как настроить платформу для онлайн-урока, забывают включить микрофон и камеру, не знают, что делать, если связь обрывается. Эти трудности в нашем случае усугублялись плохим качеством Интернет-соединения у многих студентов, вплоть до того, что некоторые не присутствовали на уроках неделями из-за плохой связи, вызванной политическими неурядицами (Афганистан), погодными условиями (Латинская Америка) или другими причинами. К сожалению, пропустивший много занятий подряд студент автоматически превращался в «прогульщика», требующего дополнительной работы на уроке. Такие вольные и невольные «прогульщики» часто тормозили прогресс группы, вынужденной многократно повторять уже известный материал.

Для преодоления отставания и недопонимания, вызванных плохой связью учащихся, нами были опробованы и включены в учебный процесс видеоролики с объяснением того или иного материала. Преподаватель записывал видео, объясняющие трудный или просто «неуслышанный» по тем или иным причинам языковой материал. Так, был записан русский алфавит (демонстрация и произнесение всех букв и звуков), объяснение рода и множественного числа, глаголы движения. Некоторые преподаватели предпочитали самостоятельной записи видео поиск видеороликов, посвященных лексике и грамматике русского языка, в Интернете. Заметим, что учащиеся также были достаточно активны: они самостоятельно искали учебные программы и онлайн-курсы, слушали русские песни и даже смотрели русские сериалы.

Большое место на уроках отводилось зрительной наглядности. Повторяющиеся в текстах и упражнениях названия московских достопримечательностей (Красная площадь, МГУ, ГУМ, ВДНХ) незамедлительно демонстрировались студентам в сети Интернет. Это значительно повышало мотивацию учащихся, их интерес к городу и стране, в которых они никогда не были. Преподаватели старались как можно больше рассказать учащимся о том месте, где они будут учиться, поэтому они демонстрировали учащимся фото университета, окружающих улиц и станций метро, показывали их на карте Москвы.

Основной формой работы на уроке была работа по учебникам для подготовительного факультета: «Золотое кольцо» Г.М. Левиной и Е.Ю. Николенко, «Первые шаги» Е.В. Бассарабы, «Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широценской. Текст учебника демонстрировался на экране преподавателем для того, чтобы учащимся не приходилось отвлекаться на переключение компьютерных окон. Кроме того, у всех студентов был учебник в электронном виде, который они могли читать самостоятельно. Вместо электронной доски преподаватели, как правило, пользовались текстовым редактором, вводя новые правила, лексику, ответы студентов, вопросы, диалоги и другую важную информацию по ходу урока. В конце урока всем учащимся высылался готовый текстовый документ, который на следующий день дополнялся новой информацией. Таким образом, у студентов всегда была возможность обратиться к изученному материалу, повторить и прочитать его дома. Во многих случаях (особенно при отсутствии учащихся из-за плохой связи) мы целиком записывали видео урока, чтобы все студенты могли с ним ознакомиться. Также студенты сами иногда записывали уроки, особенно касающиеся сложных грамматических тем.

Помимо утвержденных программой учебников мы обращались к дополнительным пособиям по чтению («Шкатулка», «Шкатулочка»), а также интерактивным рабочим листам. Кроме того, мы включали в работу ресурсы портала «Образование на русском», а также языковые игры и викторины для изучающих русский язык как иностранный. Стремясь как можно более полно вовлечь наших учащихся в изучение русского языка, мы предложили им участие в конкурсах, организуемых вузами России: конкурсе чтецов, этнографическом диктанте, бесплатных онлайн-курсах.

В целом, мы стремились создать для наших иностранных студентов виртуальную языковую среду, расширить их общение на русском языке, погрузить учащихся в мир русского языка и во внеучебное время. С этой целью студентам предлагалось много самостоятельной работы, включающей помимо домашних заданий из учебника работу с материалами Интернета, письменные работы, прослушивание аудиофрагментов на русском языке. По нашим наблюдениям, большое значение для учащихся имела постоянная связь с преподавателями в мессенджерах и по электронной почте. Особенно выигрывали от такого формата общения те студенты, у которых были проблемы со связью и которые из-за этого были вынуждены присутствовать на занятии не как активные участники, а как пассивные слушатели. Возможность задать вопрос преподавателю в чате, уточнить непонятное правило или пообщаться с одноклассниками значительно способствовала созданию благоприятного психологического климата на уроке.

По нашему мнению, дистанционный формат обучения наиболее негативно сказывается на развитии навыков говорения и аудирования. Если недостаточное овладение чтением и письмом можно восполнить с помощью большого объема самостоятельной и домашней работы, то работа над аудированием и говорением, как правило, проводится только на уроке, что усложняет овладение русским языком студентами с плохой Интернет-связью. В связи с такими не всегда благоприятными условиями онлайн-уроков нам постоянно приходилось переключаться с одной формы работы на другую и менять план урока: усиление Интернет-связи учащихся немедленно

приводило к включению в урок диалогов и обсуждений, в то время как ее ослабление заставляло нас переключаться на письменные задания.

Несмотря на все указанные трудности, обусловленные большей частью отсутствием хорошего Интернет-соединения, мы сделали все возможное для поддержания мотивации и интереса студентов в условиях удаленного обучения. Доказательством результативности нашей работы стала успешная адаптация наших учащихся к жизни и учебе в Москве.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бассараба, Е.В. Первые шаги в русскую грамматику. М., 2021.
3. Васильева, Т.В., Барышникова, О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (инженерный профиль) // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 2 (831). С. 68–79.
4. Лёвина, Г.М. Золотое кольцо. Русский язык для иностранцев. Элементарный уровень: Учебн. пособие / Г.М. Левина, Е.Ю. Николенко. Москва, ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН», 2020.
5. Панова, Е.П., Саенко, Н.Р. Роль цифровых технологий в процессе обучения студентов-иностранцев русскому как иностранному // Сервис Plus. 14 (3). 2020. С. 94–102.
6. Пиневиц, Е.В. Обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении: проблемы и пути их решения // Гуманитарный вестник. 2017. №3 (53). С. 1–8.
7. Хавронина, С.А., Широценская, А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 384 с.

УДК 371.3+378.061.3

Г.М. Лёвина

*(Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия)*

СТРУКТРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С КОГНИТИВНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые виды работы при обучении русскому языку представителей поколений Z и альфа. Показано, какие особенности этих поколений должен учитывать преподаватель; предъявлены некоторые виды аудиторной работы.

Ключевые слова: поколение Z, поколение альфа, плюсы и минусы, когнитивная специфика в усвоении новых знаний.

G.M. Lyovina

*(Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia)*

STRUCTURING OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ACCORDANCE WITH THE COGNITIVE PREFERENCES OF THE NEW GENERATION

Abstract. The article discusses some types of work in teaching the Russian language from representatives of the Z and alpha generations. It is shown what features of these generations a teacher

should take into account; some types of classroom work are presented.

Keywords: generation Z, generation alpha, pros and cons, cognitive specificity in the assimilation of new knowledge.

Что мы понимаем по «новым поколениям»?

Согласно теории поколений В. Штрауса и Н. Хоува [1], каждые несколько десятков лет не только сменяется поколение, но меняются его ценности и ориентиры. В связи с компьютеризацией общества глобально изменились механизмы восприятия и переработки человеком информации. Особенно это стало заметно с начала XXI века, когда в школы стали приходить дети, выросшие у экрана компьютера, а за последние 10 лет – выросшие со смартфоном в руке.

Три последних выделенных учеными поколения:

Поколение X (1964-1984 г.р.).

Поколение Милениум или Y (1985-2000 г.р.).

Поколение Z (с 2000 г.р.).

Рассмотрим некоторые характеристики поколения Z, поскольку именно зеты учатся сейчас в школах и приходят в вузы.

1. Зеты (или зумеры) живут в интернете, они сосредоточены на себе, отрешены от всего внешнего, что их напрямую не касается. «Зетов» называют индивидуалистами.

2. Зеты с лёгкостью ищут информацию в сети и думают, что с интернетом могут практически всё. Однако это сказывается на внимательности: скорость восприятия информации растёт, а концентрация внимания падает от года к году.

3. Представители этого поколения живут в постоянной тревоге: нельзя упустить что-нибудь важное, новое и захватывающее. Социальные сети – их главный наркотик.

4. Не один раз за свою жизнь зеты видели, как огромное количество технологий и гаджетов устаревали, а им на смену приходили новые. Именно поэтому у них сформировался особый подход к процессу обучения, они стали самопедагогами.

5. Зумерам свойственно стремление **получать удовольствие**, наслаждаться жизнью [2].

Что должен учитывать преподаватель?

1. «Представителям поколения Z необходимы разъяснения и инструкции в работе.

2. Они ждут **индивидуальных задач** и поручений.

3. Критиковать молодежь нет смысла, необходим конструктивный разбор удач и промахов.

4. «Зеты» обладают клиповым мышлением и живут в **многозадачности**. Задачи для «зетов» должны быть простыми и лаконичными. Лучше, если их будет три-пять, причем разноплановых.

5. **«Зеты» – поколение «лайков» их необходимо регулярно хвалить** [3].

АЛЬФА

В настоящее время за рубежом входит в оборот наименование нового поколения, входящего в жизнь вслед за поколением Z, – поколение Альфа (Марк МакКриндл). [4].

Это дети, родившиеся начиная с 2010 года, в этот же год выпустили первый iPad и запустили Instagram.

Это поколение так же легко использует смартфоны и планшеты, как их предшественники карандаш и бумагу, а Siri и «Алиса» сопровождают их с самого детства [4].

Альфы не просто выросли с цифровыми гаджетами – они полностью погружены в них с рождения. В раннем возрасте эти дети чувствуют себя комфортно, разговаривая с голосовыми помощниками и проводя пальцем по экрану смартфона. Они рассматривают технологии не как инструменты для достижения целей, а скорее, как глубоко интегрированную часть повседневной жизни.

Границы между реальным и виртуальным мирами для них стираются: они не видят особой разницы между двумя этими мирами, способны беспрепятственно перемещаться из одного в другой и воспринимают информацию одинаково как в реальности, так и с экранов гаджетов.

Относящиеся к поколению Альфа будут проводить значительное время в социальных сетях, находиться на связи онлайн, воспринимать визуальный образ и информацию лучше, чем аудио- и вербальное знание [5] Альфа-учащиеся в наибольшей степени обладают цифровыми навыками и творческими способностями (60% и 57% соответственно). Однако им предстоит проделать большую работу в области критического мышления, которое оценивают как самую низкую компетенцию (всего 43%) [6].

Следует помнить, что треть жизни самых старших из Альф прошла на удаленке, потому что в 2020 году началась пандемия – в это время им было 9-10 лет. Они запомнят, как их родители отправлялись на работу за кухонный стол, а балконы превращались в рабочий кабинет. А еще они не понаслышке знают, что такое онлайн-образование и лекции в Zoom [7]. Альфы обладают клиповым мышлением, а значит, многозадачность (или мультитаскинг), является для этих детей основным навыком. Однако у них наблюдается снижение концентрации внимания: **длительность концентрации внимания составляет 1 секунду**, тогда как, например, у представителей **Z-поколения – 8 секунд**. Одна секунда сегодня – это то время, за которое ребенок поколения Альфа способен понять, интересен ему контент или нет [5].

Поэтому информация на уроке для них должна быть более сжатой, насыщенной и не растянутой во времени. Детям не интересно быть только слушателями в течение часа, они не воспринимают такую информацию. Изучавшие этот вопрос педагоги попробовали следующее: сократили хронометраж в два раза, добавили интерактив, поменяли формат занятий. Вовлеченность сразу увеличилась. В итоге в опытных группах уроки пришли полностью к интерактивному формату, ребенок не только слушает, но и сам управляет учебным процессом. Например, взаимодействует с персонажами на экране, выполняет дополнительные задания, влияет на ход развития сюжета. Этот подход дает хорошие результаты, помогает вовлекать ребенка в обучение. (Подробнее см.5).

Дети поколения Альфа с детства ощущают отсутствие границ, как географических, так и социальных, что делает их мышление более свободным и независимым. У них больше стремления к самодисциплине, чем к контролю извне, поэтому детей поколения Альфа сложно заставить что-то сделать. На них не действует принуждение, страх, крики,

угрозы и наказания.

Для Альфа также важны сотрудничество, поощрение и похвала. В этом проявляется сходство с поколением Z.

Примечательно, что, по прогнозам аналитиков, именно при этом поколении утратится ценность высшего образования, и многие Альфа-дети не будут его получать. А вот зарабатывать они начнут рано и смогут обеспечивать себя даже в подростковом возрасте – на наш взгляд, это утверждение несколько спорно, даже сотую часть детей и подростков пока нельзя отнести к умеющим зарабатывать.

По прогнозам МакКриндла, Альфы смогут поработать в 5 сферах деятельности и сменить 17 работодателей за всю жизнь [4].

Слабые стороны поколения альфа

1. Зависимость от технологий.
2. Поверхностность.
3. Утрата важных навыков
4. Эмоциональная бедность [4].

Что же делать преподавателю, когда в класс или в аудиторию приходят такие дети?

Конечно, педагогике приходится подстраиваться под образ мысли нового поколения, под их изменившиеся познавательные механизмы. Не будем оценивать, лучше эти когнитивные механизмы, или хуже, просто знаем о них и учитываем их в процессе обучения: даем инструкции, индивидуальные задачи, обеспечиваем многозадачность.

Игры.

В первую очередь, необходимо усилить геймификацию учебного процесса, т.е. добавить в этот процесс как можно больше игр.

В процессе игры у детей возникают три вида целей.

Цель первая, наиболее общая – **наслаждение, удовольствие от игры**. Ее можно было бы выразить двумя словами: «Хочу играть!» Эта цель представляет собой установку, определяющую готовность к любым действиям, связанным с данной игрой.

Вторая цель – это и есть собственно **игровая задача**, т.е. задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. Особенности игровой задачи в том, что она **заранее задана**: соглашаясь играть, каждый автоматически принимает и игровую задачу, существующую в виде правил, и руководствуется ею в своих действиях. Но если **первая цель** – «хочу», то **вторая цель** – игровая задача – существует в виде «**надо!**». «Надо играть так, а не иначе!» (своеобразная форма осознанной необходимости).

Третья цель всегда ставит перед личностью задачу **творческую**. Включившийся в игру непременно должен выполнить ряд заданий, составляющих суть этой игры: «угадай», «найди», «поймай», «спрячься», «перевоплотись», «изобрази». Чтобы справиться с этими заданиями, необходимо мобилизовать максимум духовных и физических (или тех и других) сил: проявить **смекалку, сообразительность, способность ориентироваться в обстановке, а во многих играх поступить так, как другие не догадались бы поступить**. Тут надо не просто повторить уже известное решение, но из множества возможных вариантов выбрать наиболее удачный или из уже известных составить новую комбинацию. **Подобные действия**, хотя и в микромасштабах, представляют, по сути, **творчество**. Они сопровождаются высоким эмоциональным

подъемом, устойчивым познавательным интересом, а потому являются наиболее мощным стимулятором активности личности [8].

Конечно, современная молодежь играет прежде всего в сетевые игры, но и отдельные изолированные от сети игры тоже приветствуются и должны по возможности чаще, больше использоваться в учебном процессе, как на уроке, так и в домашних заданиях.

Сегодняшний уровень развития техники во многих случаях даже не требует участия программистов. Преподаватели, особенно молодые, вполне могут сами создавать достаточно интересные, красочные игры с прохождением уровней, начислением баллов или призов, с наградами в виде перехода к следующему уровню и пр. При этом главное – помнить, по какой именно теме создается игра, не отвлекаться от этой темы и употреблять только лексику, соответствующую проходимому уровню и данной теме.

Мобильные приложения

Новый способ представления учебных материалов – мобильное приложение – появился в связи с изменением у современного пользователя когнитивного типа восприятия информации [Богомолов 2008; 13]. Современными пользователями учебный материал усваивается и запоминается легче при помощи медиаконтента, чем при помощи текста [10].

Языковое приложение – удобный и неустомительный способ потренировать свои языковые навыки с помощью мобильного устройства.

Если во всем мире мобильные приложения сегодня представляют собой неотъемлемую часть процесса изучения иностранного языка, то в РКИ этот образовательный сегмент пока представлен очень слабо, обычно не выходит за рамки традиционных упражнений «вставьте вместо точек», просто подмененный в российских условиях программой передвижения ответов в пропуски, в колонки, в цветные зоны. Самый большой недостаток этих приложений в том, что они создаются людьми, не имеющими опыта общения с иностранной аудиторией, не знающими ни основ методики преподавания иностранных языков, ни основ психологии.

Главным в работе отечественных методистов, разработчиков мобильных приложений по РКИ должно стать осознание необходимости создания логически взаимосвязанных комплексов упражнений по конкретным темам РЯ, в совокупности представляющих единую упорядоченную пошаговую систему упражнений.

При создании каждого такого комплекса, помимо того, что он должен коррелировать с другими комплексами системы и занимать определенное место в ней, важно грамотно выстроить предъявление языкового материала. Мы считаем целесообразным и логичным располагать его последовательно, опираясь на принцип от простого к сложному, постепенно наращивая языковые трудности. В упражнении не должно быть более одной сложности.

Поэтому разработчикам важно составить четкое представление о последовательности введения грамматического и лексического материала, о пошаговости знакомства с каждой трудностью, о соответствии грамматической темы и сопровождающей ее лексики.

Соответственно у каждой составной части этого комплекса должно быть собственное наименование: 1) лексика по теме «Одежда», 2) «Обозначение дат», 3) тот или иной падеж с тренировкой передаваемых им значений и окончаний и пр.

Рассмотрим алгоритм введения трудностей языкового явления на примере употребления предложного падежа в одном значении – места.

Предложный падеж изучается одним из первых, поскольку он имеет одинаковые окончания для мужского, женского и среднего рода. Однако, когда мы начинаем рассматривать его с точки зрения иностранца, проблем возникает много. Поэтому важно предусмотреть пошаговое наращивание трудностей:

- 1) значение падежа - ответ на вопрос где?;
- 2) различие предлогов *на* и *в* (*в школе, на почте*);
- 3) окончание *-е* у существительных мужского, женского и среднего рода; причем отдельно тренируется различение
 - слов мужского рода **плюс** окончание,
 - и женского-среднего рода окончание **-е вместо** последнего гласного;
- 4) существительные, оканчивающиеся в именительном падеже на *-ия*, в предложном имеют флексию *-и*. (*Англия – в Англии*);
- 5) некоторые существительные, образуют форму предложного падежа на *-у* (*в аэропорту, в шкафу, на полу, на берегу*);
- 6) существительные женского рода на *ь*, в предложном падеже имеют окончание *и* (*тетрадь – в тетради, площадь – на площади*) в отличие от слов мужского рода (*в словаре, в календаре*).

И как результат форм единственного числа существительных – упражнение познавательного характера.

Затем в следующем мобильном приложении так же пошагово предъявляются формы предложного падежа множественного числа существительных и все формы прилагательных, и самое важное – другие значения этого падежа.

Привычность, экранный формат – не главное качество мобильных приложений. Главное – чтобы было интересно. Чтобы человек при изучении языка, т.е. при тренировках, получал удовольствие. Его внимание должно быть хотя бы на 50 процентов направлено на выигрыш, на стремление к победе, на набор очков, а не на запоминание слов и правил.

Вот упражнение на описание внешности человека.

После выполнения предварительных заданий на знакомство со словарем (рост, полнота, волосы, одежда, возраст) предлагается 2 следующих упражнения:

Первое задание. Прослушивается диалог, затем он читается, затем выбираются ответы на вопросы.

– Алло, привет ...

далее реплики про болезнь и обещание прислать с посылкой брата.

– А как я его узнаю? Как он выглядит?

– **Он среднего роста, у него тёмные волосы и короткая стрижка. Он всегда ходит в футболке с надписью на груди и в чёрной куртке с серым капюшоном.**

-Ладно. А как его зовут?

-Сергей. Тогда я ему всё передам, не опаздывай!

Второе задание. Предлагается картинка, на которой нужно найти описанного

человека.



Работая с трудной темой – датами – (в каком году, какого числа какого года), необходимо предоставлять тренировочный материал в таком виде, чтобы внимание пользователей было направлено, в первую очередь, на содержательную сторону, чтобы молодые люди могли потом задать вопросы своим сверстникам, выглядеть в их глазах умными и знающими. Вопросы могут быть такого типа: Когда Юрий Гагарин полетел в космос? Когда шотландец Александр Флеминг открыл пенициллин? В каком году южноафриканский хирург Кристиан Барнард сделал первую пересадку сердца от человека человеку? Когда впервые люди разговаривали в компьютерной сети (Интернет)? В каком году Джеймс Уотсон и Фрэнсис Крик открыли структуру ДНК? Когда был придуман айфон? Когда начал работать Инстаграм?

Ответы даются в произвольной последовательности, пользователи должны по смыслу выбрать правильный ответ (или угадать). При этом правильный ответ озвучивается.

Учебные фильмы, учебные мультфильмы.

Конечно, на начальном этапе изучения РКИ должны быть именно учебные фильмы. Они отличаются от аутентичных прежде всего тем, что в них каждая лексическая единица и каждое грамматическое явление обусловлено программой прохождения материала, сам материал предъясняется поступательно, отрабатывается в последующих заданиях. В таком фильме иностранец не встретит ничего избыточного, только те языковые факты, которые подлежат объяснению на уроке и дальнейшей отработке с целью усвоения и закрепления новых знаний и умений.

В первую очередь, необходимо написать правильный сюжет, т.е. такой, который бы отвлекал от собственно языковых задач, направляя внимание на содержательную сторону. Заинтересованность в сюжете – главный стимул представителей сегодняшних поколений к просмотру такого учебного материала.

Помимо ограничения словаря и набора грамматических конструкций, необходимых для усвоения, фильм даёт не статичную, а динамичную картинку. Для поколения молодых пользователей привлекательность ярких движущихся картинок плюс наблюдение за реальным общением делают учебные фильмы необходимой частью любого учебного процесса, а особенно дистанционного, в отрыве от языковой среды.

При этом учащийся слышит правильную интонацию, наблюдает, как невербальный контекст влияет на эту интонацию. А затем на уроке с помощью преподавателя тренирует произношение всех фраз, которые он смог услышать в фильме.

Ключевые слова здесь – «с помощью преподавателя», так как только **постоянный неусыпный контроль за правильностью произнесения** каждой синтагмы помогает ученику достаточно быстро овладеть русской артикуляцией. **Следует жестко настаивать на проговаривании того или иного слова или фразы каждым учеником.** Возможно произнесение парами, тройками, хором.

Тренировка произносительных навыков, выработка правильной артикуляции – задача вообще сложная, а уж тем более в условиях дистанционного обучения, к которому мир неуклонно движется.

В качестве примера работы с произношением на базе учебных фильмов можно обратиться в трех мультфильмах и трех так называемым фильмам-тренингам, которые вывешены на платформе Института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском». В этих тренингах в игровой форме прорабатывается, проговаривается практически вся новая лексика (в правильных грамматических формах), заложенная в каждом мультфильме которая отрабатывается затем на страницах учебника, включая грамматику.

Для домашних заданий также могут быть представлены творческие виды работ: составьте и залейте в ТикТок диалог на тему..., снимите ролик о вашем обычном дне, придумайте в тройках игру на употребление той или иной лексики и т.д.

Литература:

1. Howe Neil, Strauss William (1991). Generations: The History of America's Future 1584-2069/ New York: William Morrow and Company/ (см. также фильм N. Howe "Generation", 2004). [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/osnovy-teorii-pokolenij-xyz>
2. Характерные черты Z. [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/210221/pokolenie-z-i-ego-mesto-v-istorii-teoriya-pokoleniy-pokoleniya-x-y-z>
3. Как учить Z. [Электронный ресурс]. URL: <http://elenayavorskaya.cjachguru.ru/kak-vozpityvat-pokolenie-z-ekologichno-dlya-nix-i-dlya-nas/>
4. Поколение альфа по Мак Криндлу. [Электронный ресурс]. URL: <https://mccrindle.com.au/insights/blog/gen-alpha-defined/>
5. Особенности альфа. [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62022e079a79475f2627b1c7>
6. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-12889231_76251
7. Как учить альфа. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/bumaga-vs-ekran-pora-li-otkazatsya-ot-pechatnykh-uchebnikov/>
8. Марышева О.В. Воспитательная функция игры. [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.net/2-9295.html>
9. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект [Текст] / А.Н. Богомолов. – М.: МАКС Пресс, 2008.
10. Об усвоении электронного контента. [Электронный ресурс]. URL <https://e-koncept.ru/2014/64412.htm>

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье раскрываются этапы подготовки учителя начальных классов к уроку русского языка как иностранного.

Ключевые слова: урок русского языка как иностранного, этапы подготовки, проблемы учителя.

PREPARATION OF A TEACHER FOR THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article reveals the stages of preparing a primary school teacher for a lesson in Russian as a foreign language.

Keywords: lesson of Russian as a foreign language, stages of preparation, teacher's problems.

В Республике Узбекистан активно реализуется проект «Класс», курируемый Министерством народного образования Республики Узбекистан и Минпросвещения России. Основным учебником для учащихся является учебник «Русский язык как иностранный» под редакцией Е.А. Хамраевой. В структуре урока построена с опорой на виды речевой деятельности – говорение, аудирование, письмо, чтение. Однако, при работе по этому учебнику у учителя возникают такие проблемы, как низкий уровень владения языком учащимися, иногда не открываются QR-коды, несоответствие предлагаемого материала возрасту школьников и ряд других.

Рассмотрим этапы подготовки учителя начальных классов к уроку РКИ. В этом вопросе нет однозначного ответа на вопрос: Какой план, алгоритм является правильным? Например, Н.Г. Калашникова отмечает, что при проектировании урока учитель обычно выполняет следующие действия: осознает и конкретизирует цель своей деятельности, ее задачи и анализирует условия ее протекания; вырабатывает план действий в соответствии с результатами анализа; реализует намеченное; осуществляет самоконтроль, т.е. сопоставляет полученный результат с планом [1].

За основу алгоритма мы взяли этапность подготовки к уроку, предложенную М.С. Соловейчик [2]. Она и ее коллеги выделяют четыре основных этапа. Состав выполняемых действий, как показывает практика, чаще всего бывает неполным. Попытаемся описать программу подготовки к уроку РКИ учителем начальных классов, расставив акценты на каждом из этапов.

I этап – осознание цели, задач и ориентировка в условиях методической деятельности. Это процесс многоплановый, многокомпонентный, и именно здесь, как правило, не все придумывается учителем. На этом этапе условно можно выделить три подэтапа: а) *ориентировка в предметном содержании урока, т.е. в самом лингвистическом материале* (какой лексический минимум будет предложен на уроке учащимся?, Какие лексемы уже им знакомы?, Доступен ли учащимся текст и аудиоматериал для понимания?, Что именно предстоит изучать из грамматики? Зачем?, Какова роль этого явления в языке, в речи? Что я сам об этом явлении знаю?, Какими

признаками оно характеризуется, как они выявляются?, Как предлагаемый материал связан с другими лингвистическими понятиями? и другие вопросы); б) *ориентировка в конкретных условиях обучения* (Что учащиеся об этом понятии знают, что узнают в будущем? Что должны узнать, отработать на данном уроке, в какой степени, до какого уровня?, Какие признаки понятия должны быть в центре внимания? На какие смежные знания и умения в ходе работы следует опереться? и т.д.); в) *ориентировка в методическом арсенале способов и средств обучения* (какие способы организации учебной работы, виды задания, средства обучения, отвечающие общему замыслу и содержанию урока, мне помогут?, какова последовательность работы по учебнику? какова цель каждого из заданий, логика их расположения? и другие)

Как видим, первый этап методической деятельности учителя по подготовке урока РКИ очень объемный по своему содержанию. Тем не менее, его результаты таковы: во-первых, уяснение темы урока и его места в ряду других; во-вторых, актуализации собственных лингвистических и методических знаний в рамках темы; в-третьих, примерное определение основной направленности работы (главных акцентов) и возможных содержательных границ, т.е. того, чему целесообразно учить на данном языковом материале.

II этап – составление плана урока. Здесь мы должны для себя ответить на следующие вопросы:

1. Какова цель урока, т. е. каким должен быть конечный результат? (Какое понятие ввести, какие его признаки помочь учащимся осознать, какие действия они должны освоить или закрепить?)

2. Как прийти к достижению цели урока, через решение каких промежуточных задач? (Что по логике действий нужно выполнить, выяснить сначала, что потом и т.д.?)

3. Какие дополнительные задачи обучения (из области лексики, грамматики, орфографии, речи и т. д.) следует реализовать на этом уроке? На каких его этапах? Почему?

4. Как организовать урок? При ответе на этот вопрос мы должны четко понимать структуру учебной деятельности младшего школьника, а также представлять способы ее организации:

1) Как поставить перед детьми учебную задачу, чтобы включить их в активную деятельность: а) что нужно сделать, чтобы учащиеся обнаружили, что какого-то знания или умения им не хватает; б) как сделать, чтобы это знание или умение оказалось им «нужным», чтобы возникло желание узнать что-то новое, учиться преодолеть «барьер»?

2) Как обеспечить усвоение на уроке необходимой информации? (Можно ли организовать, чтобы дети сами «открыли» нужный признак, закон, способ действия при изучении грамматики; если да, то как этого добиться; если нет, то как поступить: отослать ли школьников к учебнику, сообщить все в готовом виде или, сообщив часть информации, организовать совместный поиск окончательного ответа и т. п.?)

3) Как добиться освоения детьми необходимых действий и в целом осознанное овладение материалом? (

Этап планирования подводит учителя к окончательному решению учителем таких вопросов, как цель урока, последовательность предъявления задач; основные виды деятельности детей на каждом из этапов урока (где она должна быть частично поисковой, где может носить характер восприятия готовой информации, где необходимо только исполнительство, где место репродуктивной деятельности, пошаговый самоконтроль и т. п.); и средства и способы организации деятельности детей, в частности способы их мотивации к изучению языка, постановка учебной задачи, руководство ее решением, отработка необходимых учебных действий и подведения итогов урока.

Ключевым условием подготовки урока является обоснованность каждой позиции урока, каждого применяемого метода и приема.

Оценивая план урока, прежде всего следует исходить из тех общих требований, которые были сформулированы на предыдущем этапе:

– все ли лингвистически грамотно в плане (или конспекте) урока, правильно ли отражена сущность изучаемого явления;

– удалось ли органично соединить обучение школьников с развитием у них познавательного интереса и готовности приобретать конкретные знания и умения, добиваться решения возникших вопросов, с воспитанием других личностных качеств;

– получился ли урок целостным, завершенным, ясна ли логика движения мысли ученика, логика его действий, полнокровен ли урок, т. е. достаточно ли использованы возможности, предоставляемые темой, языковым материалом, для развития мышления детей, их речи (устной или письменной), языкового чутья, внимания к слову и т. д.;

– удалось ли учителю отвести себе в уроке роль человека, не только спрашивающего,

объясняющего, оценивающего школьников, но и активно участвующего в коллективном познавательном деле, интересно ли будет ученикам на уроке.

Такой анализ составленного плана – это элемент самоконтроля, который обязательно должен присутствовать на всех этапах работы над уроком.

III этап методической деятельности учителя – реализация на практике намеченного плана, т. е. проведение урока РКИ.

Здесь от учителя требуется ряд умений: во-первых, умение организовывать деятельность учащихся на каждом из этапов урока – от постановки учебной задачи до обобщения и подведения итогов, грамотно пользоваться способами обучения, избранными для достижения целей; во-вторых, умение общаться с учащимися, обеспечивая желаемую атмосферу урока, и, в-третьих, умение контролировать ход работы, т. е. сопоставлять замысел с его реализацией и при необходимости вносить возможные коррективы.

IV этап – итоговая самооценка урока, которая предполагает: а) решение вопроса о том, удалось ли осуществить намеченную программу; б) анализ конкретных результатов обучения, выявление достижений, удач, недостатков, просчетов; в) внесение необходимых уточнений, изменений в план дальнейшей работы по теме [2]. Этот этап, как считает Н.Г. Калашникова, включает следующие действия: решение вопроса о том, удалось ли осуществить намеченную программу, достичь цели, создать педагогическую ситуацию; анализ конкретных результатов обучения: какие достижения получены, что было удачным в уроке и за счет чего; что является слабой его стороной и почему; внесение необходимых уточнений, изменений в план дальнейшей работы по формированию у школьников умения учиться при изучении темы [1].

Таким образом, подготовка учителя к уроку РКИ – достаточно сложный и кропотливый процесс, требующий знаний методики, лингвистики, педагогики и психологии.

Литература

1. Калашникова, Н.Г. Личностно-ориентированный подход к формированию младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Барнаул, 2001.

2. Русский язык и начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. М.: Издательский центр «Академия», 1997

Т.Н. Мельникова

*(Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Беларусь),*

С.С. Хоронеко

*(Военная академия Республики Беларусь,
Минск, Беларусь)*

«ПРЕПАРИРОВАНИЕ» СЛОВА КАК ПРИЕМ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ, ИЛИ НУЖЕН ЛИ ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК

Аннотация. Работа иностранного студента нефилологической специальности со словом должна включать обязательно несколько стратегий по словообразовательному анализу.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, словообразовательный анализ, стратегия, лексема.

T.N. Melnikova

*(Belarusian State Medical University,
Minsk, Belarus)*

S.S. Horoneko

*(Military Academy of the Republic of Belarus,
Minsk, Belarus)*

«PREPARATION» OF THE WORD AS A METHOD OF WORKING WITH THE VOCABULARY OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH, OR DO YOU NEED AN INTERMEDIATE LANGUAGE

Abstract. The work of a foreign student of a non-philological specialty with a word must necessarily include several strategies for word-formation analysis.

Key words: Russian as a foreign language, word-formation analysis, strategy, lexeme.

Цель статьи – показать необходимость формирования у иностранных студентов нефилологических специальностей навыка «препарирования» слова, навыка проведения словообразовательного анализа и узнавания словообразовательной структуры новых лексем.

Словообразованию, как разделу языкознания, посвятили свои работы Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Е.А. Земская, В.В. Лопатин, Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов и др. Некоторые методисты считают, что словообразование, как лингвистическое явление, должны изучать будущие филологи [Бархударова 2018; 89]. Убеждены, что знания словообразовательных процессов в русском языке необходимы всем иностранным учащимся, в т.ч. и неязыковых специальностей. Словотворческая стратегия помогает студенту выходить на новый уровень понимания языка как живого организма и соответственно его более успешного освоения.

На значимость данной стратегии, как наиболее технологически удачной для понимания новых слов иностранными студентами, указывала Л.Б. Трушина [Трушина 1974]. Она подчеркивала необходимость обучения функциональному словообразованию иностранных студентов неязыковых специальностей без использования принципа опоры

на родной язык.

Более экономичным для обогащения словарного запаса иностранного студента считаем предложенный Г.А. Золотовой путь, когда словообразование рассматривается через синтаксис вкупе с морфологией и лексикой [Золотова 1973; 6]. К тому же эта стратегия представляется нам более креативной, более грамотной с точки зрения лингвокультурологии, дающей больше информации о языковой картине мира и позволяющей студенту самому открывать для себя новые слова. Г.Н. Плотникова «предлагает расширение словаря у иностранных студентов через словообразовательные гнезда»; Л.В. Красильникова рекомендует обучать иностранных студентов словообразованию «на ономаσιологической основе» [Петрухина 2010; 88]. В перечне видов упражнений для развития умений языковой догадки на первое место профессор С.И. Лебединский [Лебединский 2017] ставит упражнения с целью определения значения нового слова по словообразовательной модели и обязательно в контексте.

Как подчеркивает Л.В.Красильникова [Петрухина 2010; 33-34], студентов необходимо изначально научить четко разграничивать словообразовательные и морфологические морфемы при предъявлении словообразовательной модели. Опора на словообразовательные модели позволяет инициировать механизм модельного словообразования у иностранных студентов [Бархударова 2018; 88]. Словообразовательные модели и дериваты, по которым они образованы, являются «важными координатами в языковой картине мира», одновременно формирующими «значимые для коммуникации блоки смыслов» [Петрухина 2010; 88].

Остановимся на некоторых аспектах словообразовательной стратегии обучения русскому языку в специальных целях иностранных студентов в медицинском вузе.

Считаем целесообразным познакомить иностранных студентов-медиков с характерными для научной речи определенными словообразовательными признаками.

1. Образование новых слов в языке науки происходит по стандартным, продуктивным, распространенным в языке моделям:

1.1) аббревиация (*ДНК, РНК, ВОЗ, ЭКГ, УЗИ, КТ, ВИЧ, СПИД* и др.);

1.2) сложение (*параллелометрия, санитарно-гигиенический, физико-механический, эндодонтический, термопластический*);

1.3) сращение (*фотополимеризаторы, цельнолитой, внутрибольничный, вялотекущий, труднорастворимый*).

2. Не используются слова с суффиксами субъективной оценки (*-ек-, -ик-, -чик-, -ец- -иц-, -ич-к-, -ечк-, -оньк-, -еньк-, -ин-к-, -ышк-, -ушк-, -юшк-, -иц*), т.к. эти суффиксы выражают личные эмоции адресанта.

3. В языке медицины присутствует огромное количество интернационализмов, заимствований из разных языков мира, особенно из латинского, английского. Что намного облегчает иностранному студенту процедуры запоминания, узнавания и воспроизводства данных лексем.

Например:

- *кювета* (от франц. *cuvette* «лохань, таз»), ванночка – сосуд плоской формы, имеющий ребристое или иным образом профилированное дно;

- *инфекция* (от лат. *inficio, infeci, infectum* «заражать»);

- *кляммер* (от нем. *klammer* «прищепка, скоба» – фиксирующий элемент,

охватывающий часть поверхности зуба и способствующий удержанию протеза на челюсти;

- **интактный** (от лат. *intactus* «нетронутый») – неповрежденный, не вовлеченный в какой-либо процесс.

3.1. Наличие большого числа не только интернациональных лексических единиц, но и элементов, имеющих греческое или латинское происхождение. Например, аффиксы: **анти-, пре-, ультра-, экстра-** и др.: **антидепрессант, антикоагулянт, антители, антисептика; премоляр, премедикация, препубертатный, пресистола, презклампсия; ультразвук, ультрафильтрация, ультрацентрифуга; экстакорпоральный, экстракт, экстрасистола.**

3.2. Основную массу интернациональных элементов составляют корневые морфемы, проникающие в мировые языки и обладающие способностью комбинироваться с национальными аффиксами. Заимствованные лексемы легко перерабатываются русским словообразовательными категориями и адаптируются к русской словообразовательной системе по закону аналогии (**суицид – суицидальность – суицидальный; желудок – желудочек – желудочный**).

4. Очень важно выработать у студентов навык вычленения корневой морфемы, обращая их внимание на внешне сходные по структуре слова, но разные по значению (**тонометр – тонкокишечный – тонус**), а также не забывая о словообразовательной стилистике. При таком формировании навыка работы с выразительными возможностями русского словообразования (слова семантически не связаны друг с другом, но корень одинаковый в деривативных рядах типа **корона – коронка – короновать – коронный; слюна – слюнявый – отслюнявить – слюнные – наслюнявить; бахрома – бахромка**), во-первых, поддерживаем мотивацию студентов к изучению языка, во-вторых, функционально-стилистическая окраска словообразовательных формантов помогает отправить новую лексику в долговременную память.

Умение проводить словообразовательный анализ формирует навык языковой догадки у студентов. Узнавание производных терминов нефразеологичных (**препарат, пролиферация**), фразеологичных с точки зрения синтеза (**барабанная перепонка**), фразеологичных с точки зрения анализа (**бахромка, мозжечок**), фразеологичных с точки зрения синтеза и анализа (**канальце, белок**) качественным образом пополняет потенциальный словарь студента [Лебединский 2017]. Восстановление значения производного термина студент может произвести «с помощью внутреннего синтаксирования или по аналогии (стратегия поиска идентификационных признаков: **аудирование – пальпирование – аускультирование – препарирование**; стратегия семантического уподобления: **интоксикация – токсины – детокс**; стратегия словообразовательной реконструкции по аналогии: **варикоз – тромбоз – артроз – склероз**» [Сун Инънань 2021; 63-89].

5. Существует большое количество продуктивных словообразовательных моделей, в некоторых из них отмечается рост именной префиксации:

5.1) для обозначения временных отношений между событиями, явлениями,

процессами в языке используется именная префиксация, например, синонимичных приставок *пост-, после-: посттравматический шок, послеоперационный период, поствакцинальный, поствирусный, постинфарктный, постковид, постковидный, постковидник, посткоронавирусный, постпандемийный, пострегистрационный, постэмбриональный, послекарантинный, послеродовой;*

5.2) приставки со значением уничтожения результатов чего-либо, противодействия, отрицания *де-, анти-: деалкоголизация, дегельминтизация, дегидратация, дегидрохлорирование, декомпрессия, деминерализация, депигментация; антиабортный, антиаллергенный, антибактериальный, антибиотик, антивирулентный, антивирусный, антивитамины, антиген, антигигиенический, антигриппин, антидепрессант, антикариесный, антикоронавирусный;*

5.3) семантика ложности, неистинности в словообразовательном форманте *псевдо-: псевдоанемия, псевдоастма, псевдоаппендицит, псевдогаллюцинация;*

5.4) давно заимствованные препозитивные элементы типа *а-, гипер-, микро-, пара- (аваскулярный, авитаминоз; гипергидроз, гиперемия; микроаневризма, микроорганизм; парагранулема, парасориаз)* и постпозитивные типа *-граф, -лог (томограф, бактериология, микробиология).*

6. Понимание работы собственно лингвистических факторов в словообразовании (законов аналогии (*транссудат, экссудат; эндогенный, экзогенный*), экономии языковых усилий (усечения – *ультрафиолет, гемостаз*; универбации – *лихорадка, сыворотка, закупорка. ангиопластика*), агглютинации – *альфа-фетопrotein, бета-блокатор, шик-реакция*) также намного облегчает иностранным студентам нефилологических специальностей процесс изучения русского языка, сокращает время на запоминание новых слов.

Таким образом, в ходе словообразовательного анализа слов и их контекстуального окружения формируется, во-первых, навык дифференциации производных слов по семантико-образовательным категориям.

Во-вторых, значение новых слов прогнозируется с помощью языковой догадки, помогающей в том числе создавать потенциальный словарь студенту.

В-третьих, понимание работы собственно лингвистических факторов в словообразовании намного облегчает иностранным студентам нефилологических специальностей процесс изучения русского языка, сокращает время на запоминание новых слов.

В-четвертых, использование языка-посредника при работе с научной медицинской лексикой не является оправданным приемом на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Литература

1. Бархударова, Е.Л. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме / Е.Л. Бархударова, Д.Б.

Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова и др. — М., 2018.

2. Большой энциклопедический словарь медицинских терминов. Под ред. Э.Г.Улумбекова. — М., Гэотар-Медия, 2012. — 2263с.

3. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. — М., 1973.

4. Лебединский, С.И. Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование / С.И. Лебединский. Минск: БГУ, 2017. 328с.

5. Петрухина, Е.В. Возможности, функции и конкуренты словопроизводства в современном русском языке // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование: Доклады XI Международной научной конференции Комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, 2010.

6. Сун, Инънань. Проблемы обучения китайских студентов-филологов русскому словообразованию // Русский язык за рубежом, №4, 2021.

7. Трушина, Л.Б. Словообразование в системе преподавания русского языка иностранцам // Русский язык за рубежом. 1974. №2.

УДК 371.3+378.061.3

А.Ю. Мещерикова

*(Всероссийский государственный институт кинематографии
им. С.А. Герасимова (ВГИК), Москва, Россия)*

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В МОНОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ
ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ УЗБЕКСКОЙ АКТЕРСКОЙ МАСТЕРСКОЙ ВГИК)**

Аннотация. В последние годы творческие вузы стали возвращаться к практике набора национальных мастерских. В статье рассматриваются некоторые особенности обучения русскому языку в мононациональных группах студентов творческих специальностей с учетом их коммуникативных потребностей.

Ключевые слова: *студенты творческих специальностей, киновузы, мононациональные группы, мультипрофильность, объединенные группы.*

A.Y. Meshcherikova

*(All-Russian State Institute of Cinematography
n.a. S.A. Gerasimov (VGIK), Moscow, Russia)*

**PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN IN MONO-ETHNIC GROUPS
OF ART STUDENTS (BY REFERENCE TO THE GROUP OF ACTING
STUDENTS FROM UZBEKISTAN AT VGIK)**

Abstract. In recent years, art universities have begun to return to the practice of mastering the national workshops – mono-ethnic groups of students. The article discusses some peculiarities of teaching Russian in mono-ethnic group of art students, taking into account their communication needs.

Keywords: *art students, film universities, mono-ethnic groups, multispecialization, joint groups.*

Традиция набора национальных мастерских в творческих вузах СССР имела глубокие корни и широко практиковалась, но с развалом Советского Союза подобная

практика перестала существовать. Однако в последние годы в связи с изменением геополитической ситуации на постсоветском пространстве и в целях укрепления дружественных отношений с государствами, ранее входившими в состав СССР, российские творческие вузы стали возвращаться к практике набора мононациональных мастерских. Так, в 2021 году во ВГИК была набрана актерская мастерская студентов из Узбекистана, художественным руководителем (или мастером) которой стал Ф.Б. Махмудов.

Согласно традиционному разделению студентов по профилю подготовки [Вишнякова 1980; 29] студенты киновузов считаются студентами художественного профиля. Однако следует заметить, что среди прочих творческих высших учебных заведений (театральных, художественных, хореографических и пр.) киновузы, в частности ВГИК, выделяются мультипрофильностью направлений подготовки. В них обучаются студенты и собственно творческого (актеры, режиссеры, сценаристы), и художественного (художники-постановщики, аниматоры), и технического (звукорежиссеры), и гуманитарного профиля (киноведы). Кроме того, будущие кинооператоры и режиссеры мультимедиа являются студентами не только творческого, но и технического (инженерного) профиля, а будущие продюсеры – не только творческого, но и экономического.

Все последние десятилетия обучение иностранных студентов русскому языку во ВГИК (и во многих других киновузах и творческих вузах вообще) в основном ведется в так называемых объединенных группах. Так как количество иностранных учащихся, как правило, невелико, администрация вуза в целях оптимизации учебного процесса стремится объединить их в общие группы. В одной группе оказываются студенты разных направлений подготовки, обучающиеся не только в разных мастерских, но и на разных факультетах, что не может не сказываться отрицательно на организации и осуществлении педагогической деятельности преподавателя русского языка. Это один из факторов экстралингвистического характера, который негативно влияет на осуществление подготовки студентов по русскому языку.

Другим таким негативным фактором можно назвать общее уменьшение количества часов аудиторных занятий русским языком, поскольку количество учебных часов приведено в соответствие с требованиями Федерального государственного стандарта образования (ФГОС ВПО).

Еще одним фактором экстралингвистического порядка, который является сугубо специфичным для киновуза, но оказывает при этом негативное влияние на успешность обучения, состоит в том, что любой студент (и не только иностранный) с первых дней должен обзаводиться личными и профессиональными знакомствами, поскольку это необходимо для будущей учебной деятельности. В киновузе невозможен индивидуальный успех вне успеха коллективного, поскольку кинопроцесс предполагает создание экранного произведения, а для этого должна быть создана съемочная группа. Если студент не будет вовлечен в творческий процесс, он не сможет получить положительные оценки на экзаменах по творческим предметам.

К лингвометодическим негативным факторам можно отнести следующие: часто

занятия русским языком в киновузе сводятся к репетиторству по профильным предметам, поскольку и сами студенты, и мастера просят преподавателя русского языка оказать содействие в выполнении творческих заданий (например, помочь выучить студенту-актеру текст роли с правильными ударениями в словах и с правильной интонацией). Кроме того, многие виды аудиторных работ, которые призваны заинтересовать, увлечь студентов и направлены на активизацию учебного процесса, оказываются неэффективными, поскольку относятся к сфере профессиональных интересов студентов киновуза.

Многолетний опыт работы в объединенных группах иностранных студентов разных национальностей и направлений подготовки позволяет сделать приведенные выше выводы.

После долгого перерыва во ВГИК была набрана узбекская актерская мастерская, т.е. мастерская мононациональная, с одной стороны, и монопрофильная – с другой. Можно сделать предположение, что не все упомянутые факторы и экстралингвистического, и лингвометодического характера будут оказывать негативное влияние на организацию и осуществление обучения русскому языку. Попробуем проанализировать некоторые особенности.

Прежде всего, следует отметить, что узбекская актерская мастерская очень большая – 19 студентов, тогда как обычно группа иностранных учащихся насчитывает около 8 человек. Уровень владения русским языком у студентов очень разный. Более того, по уровню владения их можно разделить на четыре приблизительно равные подгруппы: 1) носители русского языка, для которых узбекский является неродным (выученным) языком; 2) билингвы, одинаково хорошо владеющие и русским, и узбекским языками; 3) хорошо владеющие русским языком как неродным; 4) слабо владеющие русским языком. Очевидно, что для студентов разного уровня владения русским языком обучение должно вестись с учетом разных коммуникативных потребностей. Более того, с учетом междисциплинарности. Так, носителям языка и билингвам необходимо изучение курса русского языка и культуры речи – это позволит им овладеть «нормами литературного языка в его устной и письменной форме» [Азимов, Щукин 2009; 118]; студенты, владеющие русским языком на уровне, обеспечивающем им решение учебно-профессиональных задач, должны изучать русский язык как неродной (РКН); студенты же, освоившие русский язык на уровне, позволяющем решать в основном бытовые и учебные коммуникативные задачи, изучать русский язык как иностранный с тем, чтобы затем решать и учебно-профессиональные коммуникативные задачи. Но если «преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного» [Балыхина 2007; 12], то изучение русского языка как иностранного (РКИ) существенно отличается от изучения русского языка и культуры речи и РКН.

Таким образом, преподаватель русского языка в мононациональной группе студентов, в уровне владения русским языком которых есть существенный разрыв, оказывается перед необходимостью находить такие педагогические тактики и такие виды заданий, которые позволят разрешить методические противоречия, неизбежно возникающие на уроке. Это в ряде случаев может представлять серьезное затруднение,

однако следует стремиться к тому, чтобы для студентов разных уровней владения русским языком в одной группе предлагались не разные задания, а общие, единые для всех студентов, но с возможной разной сложностью выполнения. Например, при изучении форм родительного падежа множественного числа существительных можно не просто проанализировать и отработать окончания (что соответствует содержанию обучения РКИ), но и обратиться к трудным случаям: пара *носков*, пара *чулок*, пара *сапог*; много *ба́нтов*, много *бинто́в* (русский язык и культура речи, РКН). Если повторяются (или изучаются) названия цветов, то не просто придумать словосочетания с ними – *белый снег* (РКИ), а вспомнить устойчивые сочетания, парафразы и фразеологизмы – *белый лист*, *белое золото*, *довести до белого каления* (русский язык и культура речи, РКН).

Заметим, что у преподавателя есть возможность использовать на занятиях ассистентскую помощь студентов-носителей русского языка или студентов, владеющих русским на высоком уровне. Это позволяет добиться более быстрого усвоения «слабыми» студентами изучаемого материала, сделать овладение различными навыками неосознанными, т.е. во многом поставить изучение русского языка на путь «снизу вверх», по выражению Л.С.Выготского.

Остановимся на особенностях обучения русскому языку иностранных студентов киновуза в объединенных группах и попытаемся понять, являются ли они характерными и для обучения русскому языку студентов узбекской актерской мастерской. Как уже упоминалось, студентам киновузов свойственны раннее профессиональное взросление и интегрированность в творческий и профессиональный процесс. Студенты узбекской мастерской с первых дней учебы во ВГИК стали налаживать дружеские и творческие отношения со студентами других мастерских, отделений и факультетов. В результате многие из них уже приняли участие в качестве исполнителей различных ролей в студенческих курсовых работах – короткометражных фильмах. Кроме того, студенты старались принять участие в профессиональных кино съемках в качестве актеров массовых сцен (к слову, для них это и вопрос дополнительного денежного обеспечения – по словам студентов, проживание в Москве для многих семей оказывается чрезвычайно тяжелым финансовым бременем). Художественный руководитель мастерской Ф.Б.Махмудов задействовал студентов в озвучении и дублировании фильмов.

Из этого следует и другая особенность, характерная для занятий русским языком в объединенных группах: каждый студент старается навязать преподавателю тот текстовый материал, который наиболее актуален для него в настоящий момент (текст роли, монолог для занятий по сценической речи, отрывок художественного произведения, который нужно экранизировать, и т.п.). Преподаватель русского языка, работающий со студентами узбекской мастерской, неизбежно сталкивается с подобной ситуацией. Более того, студенты могут предложить воспользоваться привычной для них практикой выделения определенного времени для индивидуальных занятий с каждым из них (как, например, на занятиях по вокалу или сценической речи) и отработки того или иного текстового материала. Преподавателю, однако, не следует позволять превращать уроки русского языка в дополнительные занятия по актерскому мастерству и прочим профильным дисциплинам.

Еще одной характерной особенностью занятий русским в объединенных группах иностранных студентов киновуза является неэффективность многих видов работы, которые направлены на активизацию учебного процесса и традиционно используются при обучении студентов не творческих специальностей (ролевые игры, работа с видеоматериалами и пр.). Занятия с узбекской мастерской показали, что студентам интересны только такие виды работы с языковым и речевым материалом, которые потенциально могут быть применены в творческом аспекте. Например, студенты неохотно участвуют в ролевых играх, однако с большим энтузиазмом готовят актерские этюды: принципиальное отличие актерских этюдов от ролевых игр состоит в необходимости придумать (а иногда и написать) сценарий, распределить роли, отрепетировать этюд. Участники актерского этюда на уроке русского языка имеют возможность проверить фонетическую, лексическую и грамматическую правильность звучащего текста, а затем вынести свой этюд на суд педагогов по актерскому мастерству.

Таким образом, преподаватель русского языка в киновузе должен находить такой лексический и грамматический материал, который лежит на «пересечении» коммуникативных потребностей разных студентов в группе, - другими словами, в основе должен лежать прагматический подход [Азимов, Щукин 2009; 208]. Кроме того, преподавателю следует отбирать такие виды работы, которые могут служить профессиональным (учебно-профессиональным) интересам студентов. В случае мононациональной мастерской (группы) определение объема и содержания обучения русскому языку в киновузе должно осуществляться на основе междисциплинарного подхода.

Обобщая все вышеизложенное, приходим к следующему выводу: особенности, характерные для обучения русскому языку иностранных студентов киновуза в объединенных группах, в полной мере отличают и обучение русскому языку студентов в мононациональных мастерских (группах). А значит, особенности эти определяются не моно- или полинациональным составом студентов в группе, а также не моно- или полипрофильностью направлений их профессиональной подготовки, а спецификой обучения студентов в киновузе. Полагаем, что это утверждение справедливо и в отношении обучения иностранных студентов русскому языку в любом творческом вузе.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
3. Вишнякова, Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1980. 152 с.

Т.Ш. Мухутдинов, И.Г Сагирова, О.Х. Хамидов
(Средняя государственная общеобразовательная школа № 2,
Самарканд, Узбекистан)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье приводятся примеры межпредметной интеграции уроков русского языка и литературы на материалах русской классической литературы, молитвы русской православной церкви, русских пословиц и поговорок.

Ключевые слова: литература, русский язык, лингвокультурологическая компетентность, лингвокультурологический анализ, межпредметная интеграция.

T.Sh. Mukhutdinov, I.G. Sagirova, O.H. Khamidov
(Secondary state comprehensive school №. 2,
Samarkand, Uzbekistan)

ARTISTIC TEXT AS A BASIS FOR FORMATION LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract. The article provides examples of interdisciplinary integration of the lessons of the Russian language and literature on the materials of Russian classical literature, prayers of the Russian Orthodox Church, Russian proverbs and sayings.

Keywords: literature, Russian language, linguocultural competence, linguocultural analysis, interdisciplinary integration.

Под лингвокультурологической компетентностью, согласно М.А. Мигненко, понимается «система знаний и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере общения» [2]. Е.С. Носова, изучив труды известных ученых в области культурологии, лингвокультурологическую компетенцию определяет как «систему знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка» [4].

Целью лингвокультурологического анализа художественного текста является выявление национально-специфических особенностей текста. Например, Л.Г. Саяхова выделяет 5 уровней лингвокультурологического анализа текста: 1) замысел автора, его коммуникативное намерение (характеристика лингвокультурологической ситуации, в которой создан текст); 2) уровень содержания текста, позволяющий выявить, на материале какой темы, через какие события, через какие реалии жизни и концепты культуры будет реализован замысел автора; 3) композиция, построение текста; 4) уровень культурно-концептуального поля текста; 5) лингвистический уровень текста, его языковая ткань; 6) сопоставительный анализ текстов разных культур в аспекте «диалога

культур» [5, с. 46].

На уроке литературы при изучении повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» особое внимание уделяется работе с эпиграфом. Ряд вопросов, заданных учащимся, – Почему именно русская пословица «Береги честь смолоду» использовал А.С. Пушкин в качестве эпиграфа?, Какие еще русские пословицы и поговорки о чести могут послужить эпиграфом к произведению А.С. Пушкина?, какие пословицы о чести есть в узбекском языке? – способствуют развитию исследовательского интереса и соотношению аналогичных паремий русского и узбекского языков.

На уроках русского языка эта тема может быть продолжена через творческое изложение, в котором учащиеся представляют свой взгляд на понятие «честь». Учащимся также предлагается выписать из толковых словарей русского языка значения слова «честь», дается лингвистическое толкование слов «сатисфакция», «секундант».

Духовный мир русского человека получил яркое воплощение в женских литературных образах. Русские писатели представили читателю судьбы своих героинь, ставших олицетворением «русской души» во всех ее проявлениях. В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» одной из главных героинь является Наташа Ростова. Ее духовно-нравственное возрождение учащиеся осмысливают, сравнивая начало романа и его заключительные части. Анализ текста проводится с помощью фрагментов текста [7].

В первом фрагменте читатель видит Наташу, которая сама разрушает свою жизнь, изменив любимому человеку: она не выдерживает разлуки с князем Андреем и увлекается блестящим светским красавцем Анатолом Курагиным.

Лингвистический комментарий фрагментов текста проводится на уроках литературы. Анализируя первый фрагмент текста, учитель проводит беседу с учащимися, выявляя особенности идейно-художественного содержания текста. Учащиеся описывают душевное состояние Наташи после разрыва с женихом, о духовном возрождении Наташи, нашедшей нравственную опору в религии. На уроках русского языка одновременно проводится лексико-грамматическая работа. Предлагаются задания следующего характера:

1. Определите, в каком значении употреблено слово «чистый» в высказывании А.Толстого «Как только начинала она смеяться или пробовала одна сама с собою петь, слезы душили ее: слезы раскаяния, слезы воспоминаний о том невозвратном, чистом времени?»

Слова для справки: – «чистый» – 1. Незагрязненный, незапачканный (чистые руки).

2. Нравственный, честный, безупречный, невинный (чистая душа). 3. Звонкий ясный (чистый звук).

На уроке русского языка также возможна работа, направленная на формирование лингвокультурологической компетентности учащихся. Для этого учащимся предлагаются задания:

1. Прочитайте текст русской православной молитвы Оптинских старцев. Скажите, какие чувства она передает?

«Господи, дай мне с душевным спокойствием встретить всё, что принесёт мне наступающий день... Какие бы я ни получал известия в течение дня, научи меня принять

их со спокойной душой и твёрдым убеждением, что на всё Святая воля Твоя... Дай мне силу перенести утомление наступающего дня и все события в течение дня... Научи меня молиться, верить, надеяться, терпеть, любить и прощать» [3].

При работе над текстом молитвы дается лингвистический комментарий слов «упование» (устар. высок. – твердая надежда, вера в исполнение, осуществление в чего-либо) и «утомление» (усталость, потеря сил).

2. Прочитайте русские пословицы и прокомментируйте их смысл. Как вы думаете, о чем говорит народная мудрость человеку, испытавшему горе?

Не узнав горя, не узнаешь и радости.

Покорись беде, и беда покориться тебе.

Есть слезы – есть и совесть.

Сей слезами, радость пожнешь.

От всякой печали Бог избавляет.

Бог не по силам креста не даст.

Ни радости вечной, ни печали бесконечной.

Всего горя не переплачешь, даст Бог, еще много впереди [1].

Во втором отрывке из заключительной части романа Наташа Ростова и Пьер Безухов соединяют свои судьбы. Они прошли через серьезные испытания, пережив потерю близких, ужасы войны, разочарование и горе. Но именно страдания, которые они пережили, делают их чувства подлинными.

В беседе с учащимися преподаватель особое внимание уделяет душевным качествам, которые Лев Толстой более всего ценит в своей героине.

Проблемный вопрос, на который ученики должны дать ответ:

- Как вы считаете, есть ли противоречие в том, что героиня стремится полностью подчинить себе мужа и в то же время стать его рабой?

В дискуссии каждый выступающий комментирует желание Наташи, а также пытается прокомментировать высказывание Л.Н. Толстого «Женщинам отдают самое важное в жизни, что же осталось мужчине?»

На уроках русского языка проводится работа, связанная с лингвокультурологическим анализом текста романа:

1. Подберите синонимы к выделенным словосочетаниям:

Она **страстно желала** сына и теперь сама кормила его.

В ее лице не было **непрестанно горевшего огня оживления**.

Мать всегда знала, что Наташа будет **примерной женой**.

Пьер удивился этому новому **воззрению жены**.

Пьер чувствовал, что он **не дурной человек** [6].

2. Прочитайте русские пословицы, в которых раскрываются взаимоотношения мужа и жены в семье. вспомните и назовите сходные по смыслу пословицы вашего народа:

Муж да жена – одна душа.

Без мужа, что без головы. Без жены, что без ума.

Доброю женою и муж честен.

Не суди мужа с женой. Жену с мужем Бог рассудит.

Лучше хлеб есть с водою, чем жить с плохой женою.

От плохой жены состаришься, от молодой помолодеешь [1].

Опыт использования художественной литературы на языковых занятиях показывает, что художественный текст обладает мощным лингводидактическим потенциалом: смысловое восприятие средств его языкового выражения, языковая рефлексия над ними не только дает определенные знания, но и учит тому, каким образом получить новые, помогает изучающему язык освоиться в новом языковом пространстве. Уроки с использованием художественного текста носят интегративный характер, соединяя лингвистический, лингвокультурологический и литературоведческий анализы текста.

Практическая направленность занятий по русскому языку в национальной аудитории с использованием произведений русской литературы выражается в нацеленности системы учебных заданий на развитие продуктивной речи обучающихся, на формирование умений лингвистического анализа единиц и фрагментов текста, а также обогащение и активизацию лексического запаса.

Литература

1. Даль, В.И. Пословицы русского народа. М. «Издательство «АЛЬФА_КНИГА», 2020. – 924 с.
2. Мигненко, М.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Мигненко. Тольятти, 2004 - 207 с.
3. Молитва Оптинских старцев [электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/molitvoslov/molitva-poslednix-optinskix-starcev-na-nachalo-dnya.html> (дата обращения: 05.03.2022).
4. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 80 [электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-obucheniya-rodnomu-yazyku> (дата обращения: 05.03.2022).
5. Саяхова, Л.Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. - 137 с
6. Толстой, Л.Н. Война и мир. [электронный ресурс]. URL: <https://ilibrary.ru/text/11/index.html> (дата обращения: 05.03.2022).
7. Хисамова, Г.Г., Махмутова., А.С., Кульсарина, И.Г. Отражение национального характера в произведениях русской литературы XIX-XX веков: лингвокультурологический аспект исследования. Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. - 158 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»: ШТРИХИ К ПОРТРЕТАМ ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ

Аннотация. Автор предлагает использовать элементы текстологического анализа в практике преподавания русской литературы как иностранной. На материале романа «Мастер и Маргарита» демонстрируется способ работы с несколькими редакциями текста при анализе диалогов, раскрывающих образы героев через их речевые стратегии и тактики.

Ключевые слова: «Мастер и Маргарита»; текстология; диалогичность; речевые тактики; речевые стратегии.

MANUSCRIPTS FOR *THE MASTER AND MARGARITA* BY M. BULGAKOV: THE CHARACTERS' IDENTITY AND DEVELOPMENT

Abstract. The author uses some elements of textual analysis in the practice of teaching Russian literature to foreign students. Dealing with several manuscripts for *The Master and Margarita*, she analyzes the main characters through their speech strategies and tactics.

Keywords: *The Master and Margarita*; textology; dialogue; speech tactics; speech strategies.

При знакомстве иностранных студентов с русской литературой преподаватель неизбежно ставит перед собой и аудиторией не только культурологические и литературоведческие, но и лингводидактические задачи. Главной из них, по нашему убеждению, должно стать расширение представлений обучающихся о коммуникативном инструментарии – в ходе работы над драматическим или прозаическим литературным произведением этого можно добиться путём анализа форм и стратегий речевого взаимодействия между героями. Такой подход развивает способность к восприятию надтекстовых компонентов речи и позволяет углубить понимание художественных образов.

Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» входит во все программы по русской литературе, предполагающие освоение художественной словесности XX века, однако это произведение крайне сложно для изучения иностранными студентами в силу нелинейности сюжета, большого количества персонажей и насыщенного культурного фона. В связи с этим преподавателю, как правило, приходится выбирать для детального анализа и интерпретации один аспект романа, ограничиваясь кратким изложением всего остального. На наш взгляд, знакомство иностранных студентов с романом целесообразно организовать как знакомство с его героями, отбирая для чтения в аудитории эпизоды, построенные на диалогах, то есть драматургичные по своему существу – это позволит раскрыть одну из наиболее ярких особенностей творчества автора.

«Булгаков был человеком театра в полном и всеобъемлющем значении этого рода деятельности», – констатирует А. А. Нинов, отмечая склонность писателя к «переводу» прозаических произведений на язык драмы. [Ниннов 1986; 91] Высоко ценил его способности в этой области В. И. Немирович-Данченко: «Булгаков – едва ли не самый яркий представитель драматургической техники. Его талант вести интригу, держать зал в напряжении в течение всего спектакля, рисовать образы в движении и вести публику к определенной заострённой идее – совершенно исключителен...» [Цит. по: Булгаков 1962; 465].

Роман «Мастер и Маргарита», бесспорно, отразил богатый опыт Булгакова-драматурга. Этот факт не прошёл мимо внимания критиков и исследователей: они писали о преломлении в романе жанра мистерии [Сисикин 1989], о карнавализации и театрально реализованном мотиве безумия [Гаспаров 1993], о стилистике театров Станиславского и Мейерхольда в художественном мире романа [Калмыкова 2003], о театральности «говорящих фамилий» [Иткин 2016].

Неоднократно отмечалась и драматургичность речевой формы романа, в частности, особая роль диалогов, разнообразие их форм и функций – даже знаменитое лирическое вступление, открывающее вторую часть романа и перетекающее в повествование о главной героине, построено в форме диалога с воображаемым собеседником. В повествовании минимизированы оценочные и интерпретирующие авторские комментарии к событиям, вследствие чего повышается смысловая нагрузка диалогов между героями и их речевого поведения в целом. Нам же хотелось бы остановиться на аспекте, до сих пор не освещённом в исследованиях, а именно – на том, как стратегии ведения диалога отражают ценностные ориентации героев и их личностный рост.

Итак, обратимся к диалогам, которые интересны не только информативно-повествовательной, но и коммуникативной составляющей, поскольку характеризуют героев через использование ими тех или иных речевых стратегий. Особенный интерес представляют те, что дают возможность проследить развитие персонажа – по мере работы автора над текстом (от черновиков и ранних редакций к окончательной версии романа) и в рамках канонического сюжета.

Следует отметить, что элементы текстологического анализа, крайне редко применяемые на занятиях в иноязычной аудитории, оказываются очень уместны при работе с романом «Мастер и Маргарита». Долгая и непростая творческая история этого произведения отчётливо демонстрирует, как менялись образы действующих лиц, и заставляет искать объяснение вносимым правкам.

Один из героев, чьё речевое поведение претерпело заметные изменения в процессе оформления авторского замысла – Понтий Пилат. Храбрый воин и прекрасный стратег, побеждающий врагов и копьём, и словом, он выигрывает почти все битвы, кроме самой главной в своей жизни.

Примечательно, что в первой редакции романа 1928–1929 гг. («Чёрный маг») Воланд, повествуя о допросе Иешуа, подробно комментирует реакции Пилата, причём и реакции, и комментарии довольно прямолинейны и безыскусны: «...Надменный прокуратор не сумел... сдержаться... [Он] резко двинул рукой... [и опрокинул] чашу с

ордин[арным вином. Вино] при этом расхлесталось по полу, чаша разбилась вдребезги и руки [Пилата обагрились]... <...> Затем повернулся [лицом к] Иешуа и [сказал, гневно сверк]нув глазами:

– [Благовари т]вой язык, друг, а [не ужасного] человека председателя Синедриона Иосифа Каиафу (в последующих редакциях – Каяфа / Каифа)...

Когда же Пилат окончательно решает судьбу Иешуа, Воланд резюмирует: «Таким образом, Пилат [вынес] себе ужасающий пр[иговор]...»

Во второй редакции («Копыто инженера») речевое поведение Пилата становится сложнее, хотя оно по-прежнему откровенно. Герой использует отдельные тактики (меняет стиль и эмоциональную тональность речи в зависимости от собеседника и наличия слушателей), но не выстраивает стратегии: «Слушай, Иешуа Га-Ноцри, ты, кажется, себя убил сегодня... Слушай, можно вылечить от мигрени, я понимаю: в Египте учат и не таким вещам. Но ты сделай сейчас другую вещь, покажи, как ты выберешься из петли, потому что, сколько бы я ни тянул тебя за ноги из неё – такого идиота, – я не сумею этого сделать, потому что объём моей власти ограничен. Ограничен, как всё на свете... Ограничен!! – истерически кричал Пилат».

Интересно, что уже в этой редакции Каифа указывает Пилату на его несдержанность: «Только дам я тебе совет, Понтий Пилат, ты когда кого-нибудь ненавидишь, всё же выбирай слова. Может кто-нибудь услышать тебя, Понтий Пилат». Булгаков считает нужным подчеркнуть пронизательность первосвященника, его искущённость в интерпретации слов собеседника и понимании недосказанного:

– Ну ладно, – молвил Пилат. – Кстати, первосвященник, агентура у тебя очень хороша. В особенности мальчуган этот, сыщик из Кериот. Здоров ли он? Ты его береги, смотри.

– Другого наймём, – с полуслова понимавший наместника, молвил Каяфа.

Создаётся впечатление, что именно компетентность в данном аспекте коммуникации служит выражением той тайной власти, которую первосвященник имеет над Пилатом. Однако двуплановость, «двуслойность» речи, её стратегическая расчётливость, по всей видимости, осмысляется автором как негативная характеристика героя, коррелирующая с его «экстралингвистическим» лицемерием. Для сравнения: в окончательной редакции романа речь Пилата подчёркнуто немногословна и исполнена достоинства, он даже в момент яростного гнева не опускается до сквернословия (от прежней истеричности не остаётся и следа). Булгаков подчёркивает, что прокуратор, в совершенстве владея искусством словесной игры, просто не считает нужным скрывать свои истинные чувства, когда теряет надежду спасти Иешуа: «Мальчик ли я, Каифа? Знаю, что говорю и где говорю. Оцеплен сад, оцеплен дворец, так что и мышь не проникнет ни в какую щель! Да не только мышь, не проникнет даже этот, как его... из города Кириафа. Кстати, ты знаешь такого, первосвященник? Да... если бы такой проник сюда, он горько пожалел бы себя, в этом ты мне, конечно, поверишь? Так знай же, что не будет тебе, первосвященник, отныне покоя! Ни тебе, ни народу твоему, – и Пилат указал вдаль направо, туда, где в высоте пылал храм, – это я тебе говорю – Пилат Понтийский, всадник Золотое Копьё!

Впрочем, в ранних редакциях и Воланд нередко переходит на пародийную, сниженную манеру речи, позднее «отданную» Булгаковым Коровьеву и Бегемоту. Это хорошо заметно, например, в репликах, обращённых к Бездомному на месте гибели Берлиоза: «Горе помутило [ваш разум], пролетарский поэт... Не могу выносить... ауфвидерзеен. <...> [Какой] ужас, – беспомощно... и плаксиво заныл Воланд... Молодой человек... не разбираю здесь... <...> Чего ты торчишь здесь... Не подают здесь... Божий человек...».

В каноническом же тексте романа речи Воланда неизменно присуще внутреннее благородство, хотя герой демонстрирует применение различных стратегий и тактик в разговоре с разными героями. Так, сарказм и холодная прямолинейность звучат в репликах, обращённых к персонажам, которых Воланд считает недостойными и наказывает за низость (Лиходеев, буфетчик, барон Майгель). Сарказм выражается в том, что речь Воланда становится подчёркнуто любезной и издевательски изысканной («почтеннейший», «драгоценный мой», «вино какой страны предпочитаете в это время дня?» «разнеслись слухи о чрезвычайной вашей любознательности»).

Стратегия партнёрства реализуется в общении Воланда со свитой. Простота речи в сочетании с мягким, но не подлежащим сомнению дистанцированием от собеседников гуманизирует отношения «хозяин – слуги». Стратегичность такого речевого поведения становится очевидной в финале романа, когда читатель узнаёт о том, что личины Коровьева и Бегемота даны рыцарю и пажу в наказание за легкомысленные шутки. С одной стороны, так проясняется «шкала греховности» и выражается сочувствие к персонажам, с другой, подобная стратегия делает образ князя тьмы более человечным. Впрочем, эти соображения уже принадлежат к художественным тактикам автора.

Ещё одна стратегия, применяемая Воландом, – это стратегия испытания, он реализует её при знакомстве с Маргаритой. В начале разговора Коровьев суфлирует героине, задавая тон и демонстрируя ей правила ведения диалога. Формально это не более чем требования этикета, однако если учесть, насколько нетребователен Воланд к церемониалу в разговорах с другими героями, подлинная цель подсказок сводится к тому, чтобы проверить, насколько Маргарита способна усвоить тональность беседы и овладеть требуемыми речевыми тактиками. Она успешно выдерживает испытание, заслуживая тем самым уважение Воланда.

«– Ни в каком случае, мессир, – справившись с собой, тихо, но ясно ответила Маргарита и, улыбнувшись, добавила: – Я умоляю вас не прерывать партии. Я полагаю, что шахматные журналы заплатили бы недурные деньги, если б имели возможность её напечатать.

Азazelло тихо и одобрительно крякнул, а Воланд, внимательно поглядев на Маргариту, заметил как бы про себя:

– Да, прав Коровьев! Как причудливо тасуется колода! Кровь!»

Значительный интерес с точки зрения речевого поведения, отражающего изменения в личности героя, представляет Иван Николаевич Бездомный. Его образ также оформлялся и уточнялся в ходе работы Булгакова над текстом романа. В отличие от манеры речи Воланда, которая обрела сквозную стилистику (стержень, не изменяющийся

при реализации различных тактик), здесь вектор авторских правок был иным: писатель стремился подчеркнуть динамику характера, сделав более очевидным изменение коммуникативных намерений героя. Перелом происходит в клинике Стравинского, где Иван сначала упорно рвётся ловить «консультанта» и бранит всех, кто ему в этом препятствует, а затем (эта деталь появляется в черновиках 1934 года) начинает проявлять эмпатию и «старается попасть в тон» собеседнику. Далее тактика отрабатывается во внутреннем диалоге между «старым» и «новым» Иванами, в результате чего герой становится «неузнаваемым», полностью пересмотрев свои ценности и отношение к жизни. Только после этого он оказывается готов к разговору с Мастером, который и направит молодого поэта по новому пути.

Стоит отметить, что и стилистически речь Ивана постепенно избавляется от немотивированной просторечной грубости, становится более цельной, логичной, ироничной (хотя ирония, как правило, принадлежит автору, а не герою). «А я чепухой занялся – важное кушанье, в самом деле, редактор под трамвай попал!» – читаем в редакции 1928-1929 гг. «А я чёрт знает, чем занялся! Важное, в самом деле, происшествие – редактора журнала задавило!» – восклицает Иван в окончательной версии текста. Любопытно, что «Иванушка» из ранних редакций в первой главе окончательной версии именуется исключительно «Бездомным», а затем постепенно становится «Иваном Николаевичем» – по всей видимости, писатель таким образом намекает на потенциал героя и его будущее преобразование.

Подводя итог, следует констатировать, что диалогичность пронизывает все уровни романа, а применение персонажами различных речевых стратегий позволяет писателю продемонстрировать его характер, способность к эмпатии и саморазвитию. В свою очередь, анализ данного аспекта на занятиях в иноязычной аудитории даёт преподавателю возможность одновременно решить литературоведческие, лингвокультурологические и лингводидактические задачи.

Литература

1. Булгаков, М. Пьесы. М.: Искусство, 1962. 500 с.
2. Булгаков, М. А. Редакции и варианты романа «Мастер и Маргарита». [Электронный ресурс]. URL: http://www.libok.net/writer/323/bulgakov_mihail_afanasevich (дата обращения 22.04.2022).
3. Гаспаров, Б.М. Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука, 1993. 304 с.
4. Иткин, И. Б. Персонажи романа «Мастер и Маргарита». [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/longreads/68016> (дата обращения 30.03.2022).
5. Калмыкова, М.А., Прохорова, Т.Г. Театральность романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Взгляд молодых: Сб. науч. трудов. Отв. редактор Н.А. Андримонова. Казань, 2003. С. 143-149.
6. Нинов, А. А. О драматургии и театре Михаила Булгакова // Вопросы литературы. 1986. №9. С. 84–111.
7. Сисикин, В. С. Дионисов мастер // Подъём. Саратов. 1989. №3. С.205–219.

«СПАСАТЕЛЬНЫЙ КРУГ» В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному определяет особое место практической фонетики и интонации русского языка в системе развития речи. Цель исследования – показать важность работы над фонетико-интонационными (а также паралингвистическими и экстралингвистическими) особенностями звучащей речи на всех этапах обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, обучение фонетике и интонации русского языка, фонетизация процесса обучения, коммуникативная компетенция

«LIFEBUOY» IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The communicative orientation of RSL teaching determines a special place for practical phonetics and intonation of the Russian language in the system of speech development. The purpose of the study is to show the "successive" work on the phonetic-intonational (as well as paralinguistic and extralinguistic) features of sounding speech at all stages of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, teaching phonetics and intonation of the Russian language, phonetization of the learning process, communicative competence

Введение

Ведущей целью на современном этапе преподавания русского языка как иностранного является «формирование коммуникативной компетенции и ее составляющих (компетенций лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической)» [Щукин 2003; 5]. Коммуникативная направленность обучения РКИ определяет особое место практической фонетики и интонации русского языка в системе развития речи. «Обучение произношению сопровождает, а временами несколько опережает процесс активного усвоения других аспектов языка» [Костомаров, Митрофанова 1988; 53].

1. Без прочно сформированных слухопроизносительных навыков невозможна коммуникация на русском языке; фонетическая система русского языка формируется только в единстве перцепции и продуцировании русской речи.

2. Без должного внимания к фонетическому аспекту (единственному в методике преподавания РКИ, подлежащему 100% усвоению) не может быть успешного овладения русским языком.

3. Проблемы в освоении фонетическим аспектом иностранного языка – основная

причина академической неуспеваемости в языковом вузе.

4. Успешность овладения иностранным языком во многом обусловлена начальным этапом обучения: разработанностью научной базы, лингвистической и методической обоснованностью вводно-фонетического курса «в зеркале иноязычных систем» [Логинова 1995;2] с учетом конкретного контингента учащихся (их национальных, возрастных, личностно-индивидуальных особенностей).

Цель

Цель исследования: показать важность «преемственной» работы над фонетико-интонационными (а также паралингвистическими и экстралингвистическими) особенностями звучащей речи на всех этапах обучения русскому языку как иностранному.

Материалы и методы

1. Анализ теоретических исследований отечественных и зарубежных ученых.
2. Обобщение накопленного экспериментального материала и сопоставление его с современными теоретическими концепциями.
3. Анкетирование студентов (35 человек). Выявление назревших проблем и противоречий в теории и практике преподавания РКИ.
4. Саморефлексия (анализ собственного педагогического опыта).

Результаты

Анализ и синтез теоретических и практических исследований по обозначенной теме позволил сформулировать следующие выводы:

1. Формирование прочных слухопроизносительных навыков обусловлено мотивацией учащихся; коммуникативной заинтересованностью, практической целью изучения иностранного языка.

2. Успешное овладение фонетическим материалом зависит (как минимум) от трех факторов:

– коммуникативной направленности занятий (как мотивации изучения иностранного языка);

– способностей учащихся (развития фонематического и речевого слуха, лабильности и подвижности нервной системы и т. д.); правильно подобранных компенсаторных стратегий и тактик освоения учебного материала на протяжении всего периода обучения;

– системы теоретических знаний, практических навыков и умений, процесса «преемственного» обучения фонетике и интонации русского языка на всех этапах обучения (процесса фонетизации).

3. Предлагается «фонетическая преемственность» на всех этапах обучения русскому языку; вводится широкое понятие термина «фонетизация» (в значении «фонетическая преемственность» + «передача графическими знаками звучащей речи»).

4. Фонетизация (в широком понятии) – «спасательный круг» в изучении русского языка как иностранного, а значит, и в методике преподавания РКИ.

Обсуждение

Опираясь на многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых

(Н.А. Бернштейн, С.И. Бернштейн, С.А.Барановская, Е.А. Брызгунова, А.В. Бондарко, В.А. Виноградов, Л.А.Вербицкая, П.С.Вовк, Г.Г. Городилова, Н.И.Жинкин, И.А. Зимняя, Л.Р.Зиндер, Н.Г. Крылова, Н.А. Любимова, А.А. Леонтьев, М.И. Матусевич, Е.Д. Поливанов, В.И. Петрянкина, А.А. Реформатский, Н.И. Самуйлова, Н.И.Соболева, Н.С.Трубецкой, М.Н. Шутова, Т.В. Шустикова, Л.В. Щерба, Р. Ладо, Г. Фант, Д. Фланаган и др.), считаем, что любой человек (без психологических проблем) может овладеть иностранным языком, если у него есть высокая мотивация и необходимое время на усвоение учебного материала.

Успех в изучении иностранного языка зависит от двух субъектов учебного процесса (студента и преподавателя). Повысить уровень мотивации учащихся, а также качество преподавания может *процесс фонетизации всего обучения*: преподаватель, игнорирующий фонетику, лишает себя и своих студентов надежного помощника – *«натренированного уха», развитого фонематического слуха*.

Принцип *сознательности* обучения в процессе фонетизации предполагает понимание «содержания речи» и осознание того, что проблемы при овладении фонетикой иностранного языка естественны и обусловлены:

- интерференцией родного языка;
- физиологическими особенностями, в том числе разными артикуляционными базами родного и изучаемого языка;
- сложностями восприятия иностранной речи (особенностями перцептивной базы языка, подчиняющейся фонологичности речевого слуха, так называемого «фонологического сита» родного языка).

Знание артикуляционных особенностей произношения звука, его «физиологии» в потоке речи, ритмики слова с его законами редуцирования русских гласных, аккомодации и ассимиляции согласных; понимание особенностей интонирования и объединения в фонетические слова (с проклитиками и энклитиками), синтагмы и фразы – это те знания, которые помогают учащимся понять причину неправильного произношения и самостоятельно исправить ошибку.

Фонетика и интонация – это самый уязвимый (даже интимный) в психологическом плане аспект языка. Студенты спокойно относятся к тому, что не так хорошо знают грамматику, что у них небольшой лексический запас слов, но очень переживают, если не получается звук или интонация, искажается смысл слова или смысл фразы.

Фонетика неотделима от личности; в анкетах читаем: *«мой голос», «мой речевой аппарат», «моя интонация», «мой звук»*, поэтому обучение фонетике вызывает у некоторых студентов не только артикуляционно-акустические, но и психофизиологические проблемы. Преодолеть трудности обучения иностранному языку можно только в процессе фонетизации: 89 % всех респондентов отметили важность фонетики и готовность работы над произношением и интонацией в течение всего периода обучения.

Фонетизация обучения предполагает:

- 1) формирование слухопроизносительных навыков, выработку фонетического автоматизма, когда сознательная операция трансформируется в бессознательный,

полностью автоматизированный навык;

2) формирование «правильного слухового образа» и развитие *фонематического слуха*, на котором основан звуковой анализ отдельных звуков речи, слогов и слов; овладение навыками перехода от графического образа к звуковому и от звукового к графическому (звуко-буквенные соответствия);

3) понимание правильного сочетания звуков в потоке речи;

4) формирование навыков правильного словесного ударения (просодические навыки);

5) развитие *акцентуационного слуха* (умение выделять ударный слог в слове; различать словоформы с разным местом ударного гласного, соотносить звучащее слово с определенной ритмической моделью.

6) развитие навыков сегментирования, членения звукового потока на синтагмы и произносительные единицы;

7) развитие интонационного слуха, позволяющего дифференцировать компоненты изучаемого языка; определять в синтагме интонационный центр, коммуникативный тип или вид высказывания;

8) формирование интонационных навыков, соотношение определенной интонационной структуры с конкретной интонационной конструкцией РЯ;

9) преодоление интерференции; борьба с иностранным акцентом (негативным воздействием родного языка);

10) формирование навыков контроля и самоконтроля и т.д.

И это далеко не полный список задач, которые нужно решить всем субъектам учебного процесса: преподавателям научить, а студентам научиться! Решаемы ли эти задачи? Уверены, что да, но только в процессе всего периода обучения иностранному языку с продуманной «преемственной» работой над фонетикой и интонацией русского языка.

На начальном этапе обучения во время вводно-фонетического курса иностранные студенты должны стать немного детьми, немного артистами:

1) погрузиться в «мелодику» русского языка, «наслушаться» звучания русской речи (скороговорки, стихи, небольшие фрагменты прозаических текстов, песни – все то, что создает «мотивацию» изучения языка, порождает интерес и симпатию к языку и культуре);

2) «примерить» новые звуки и новую интонацию языка («имитативный фрагмент» обучения языку, выявление небольшого процента учащихся с развитым фонематическим слухом).

После чего начинается последовательная работа, направленная на обучение русскому произношению и интонации русского языка:

– создание ориентировочной основы (для овладения произносительными и интонационными навыками);

– проговаривание (с визуальным, осязательным и слуховым контролем);

– обучение системе приемов самокоррекции и коррекции;

– обучение системе работы над фонетико-интонационной интерпретацией

звучащего текста.

Фонетизация обучения русскому языку как иностранному помогает сформировать необходимые навыки и умения, закрепить полученные знания, мотивировать интерес к изучению иностранного языка.

С 1990 года по настоящее время в Пензенском государственном университете на кафедре «Русский язык как иностранный» идет процесс фонетизации обучения русскому языку как иностранному, включающий системную и поэтапную работу над фонетикой и интонацией русского языка.

На начальном этапе проводится аудиовизуальный курс русской звучащей речи (работа над *монтажным листом* отобранных учебных, мультипликационных фильмов или фрагментов художественных фильмов):

- наблюдение за фонетико-интонационными, паралингвистическими и экстралингвистическими особенностями звучащей речи;
- составление фонетической и интонационной (в теории ИК Е.А.Брызгуновой) транскрипции; деление на синтагмы, определение интонационного центра, типа ИК;
- составление монтажного листа звучащего текста и работа с ним;
- озвучивание отдельных фраз (а впоследствии и всего текста) по ролям;
- просмотр фрагментов фильма (без звука), синхронное озвучивание текста студентами.

Обучение русскому языку как иностранному (в процессе фонетизации) заканчивается защитой выпускной квалификационной работы (бакалаврской или магистерской), предполагающей анализ фонетико-интонационных особенностей звучащей речи (темы каждый год разные).

Приведем фрагменты работ бакалавров, где представлено деление на синтагмы, выявлены интонационные центры (ИЦ), интонационная и фонетическая транскрипция звучащих текстов:

В КитаЗе / завершился коЗнкурс / на знание русского языка // Проводили его среди студентов вуЗзов / и аспирантов // На скоЗрости / нужно было переводить теКсты // Это не худоЖественная литература /, а теКсты / про бизнec / и полиТику //

[фк'итáйь зьв'иршылс'ь кóнкурс / нлзнáн'ьйь рус:квьь иузыкà // прьвд'ьл'ь циво ср'ид'и студ'энтъф ву'зъф ы лсп'ьрáнтъф // нл скóръст'ь нүжнь б'ылъ п'ьр'ьвд'ит' т'э'ксты // этъ нь худóжств'ьньйь л'ьт'рлтурь/ л т'э'ксты прл б'изн'ьс ы плл'ит'ку // кáк спрáв'ьл'ьс' з:лдán'ьйьм//]

После каждого фрагмента дается описание экстралингвистических и паралингвистических характеристик звучащей речи, анализ невербальных знаков коммуникации (в видеоматериалах), их соответствие / несоответствие социокультурным особенностям русской языковой среды.

Анализ звучащего текста проводится также и в просодической транскрипции С.В. Кодзасова, которая помогает понять фонационные особенности говорящего:

Повлияла мама (RSL, м) //, она любит русскую литературу (RSL, м) /, и она тоже (RSL, м) изучала русский язык (RSL, м) //, и потом я сама влюбилась (PDX) СМЕИ ///. Сначала было трудно (NAPR,б)/, потому что грамматика (NAPR,б) /для нас

вообще(**PDX**) / кошмар(**VBR**) ///,

где используются следующие обозначения: 1) напряженный (**NAPR**) или нейтральный, расслабленный (**RSL**) голос; 2) скрипучий (**SKR**), нейтральный, придыхательный (**PDX**); 3) паралингвистические характеристики (**SHPT**-шепот, **PLACH**-плач, **SMEH**-смех, **KRIK**-крик; дрожание и т.д.), что важно для понимания не только эмоционального состояния говорящего, но и имплицитной информации текста; 4) фальцет (**FCT**) – для переспросов; вибрация (**VBR**) – для агрессивного самоутверждения; 5) интегральная темповая характеристика обозначается буквами: **б** – быстро; **м** – медленно; 6) графическое обозначение громкостного акцента (x); и (/) (//) (///) – паузы (разных по длительности).

Таким образом, в процессе фонетизации обучения русскому языку как иностранному отмечается:

1) внимание студентов к звучащей речи, формирование приемов коррекции и самокоррекции;

2) овладение основными эмоционально-экспрессивными и изобразительно-выразительными фонетико-интонационными средствами;

3) формирование приемов фонетико-интонационной интерпретации текста; развитие навыков самоконтроля в процессе вариативного озвучивания текста при изменениях экстралингвистических стилеобразующих факторов (ситуации общения, адресованности речи и т.д.);

4) развитие научно-исследовательской деятельности (исследования Керами Унала (Юнала) [Керами Унал (Юнал) 2006, 2007], Хэ Синьсина [Хэ Синьсин 2018] и др.).

Фонетизация всего процесса обучения повышает 1) мотивацию учащихся, 2) качество владения языком.

Фонетизация всего процесса обучения – это практика, подкрепленная теорией, в чем видим «секрет» успешного овладения языком.

Фонетизация всего процесса обучения – «спасательный круг» в преподавании – (изучении) русского языка как иностранного.

Литература

1. Костомаров, В. Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. 157 с.

2. Логинова, И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). Автореферат дис....докт. фил.наук. М.1995. 34 с.

3. Керами, Унал (Юнал) Фонетико-фонологические особенности тюркских заимствований // Вестник Бирской государственной социально-педагогической академии. Филология. 2006. №9 (215). С.47–50.

4. Керами, Унал (Юнал) Фонетические ошибки при изучении русского языка вне русской языковой среды // Мир русского слова. 2007. № 4. С 88-90.

5. Хэ, Синьсин Динамика фонетических навыков и развитие фонематического слуха в процессе обучения русскому языку китайских учащихся // Русистика. 2018. №3. С.344-358

6. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высш.шк. 2003. 334 с.

**КЛУБ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВУЗЕ: О РОЛИ, ФУНКЦИЯХ И
ПЕРВЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ**

Аннотация. Рассмотрены особенности внеаудиторной работы с иностранными обучающимися в формате заседаний клуба русского языка для иностранных студентов СКФУ «Маруся». Обозначены основные цели, задачи и принципы, на которых строятся занятия в клубе, проанализированы первые результаты работы.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания русского языка как иностранного, внеаудиторная работа, межкультурный коммуникативный тренинг, лингвострановедение, лингвокультурология.

E.V. Pivanova, M.I. Borlakova

(North-Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia)

**RUSSIAN LANGUAGE CLUB FOR FOREIGN STUDENTS IN THE SYSTEM
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY:
INVOLVEMENT, FUNCTIONS AND FIRST RESULTS**

Abstract. The features of extracurricular work with foreign students in the format of the NCFU's Russian language club for foreign students MARUSYA are considered. The main goals, objectives and principles on which classes are held in the club are outlined, the first results of the club's work are analyzed.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, extracurricular work, intercultural communicative training, culture-oriented linguistics, linguoculturology.

Механизмы вхождения в инокультурную языковую среду подробно описаны в трудах известных российских ученых (см., напр., А.В. Лурия «Язык и сознание», Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров «Язык и культура» и мн. др.), а также в трудах методистов со всего мира.

Освоение культуры народа изучаемого языка – один из базовых принципов современной методики преподавания иностранных языков. Эта методическая установка, обеспечивающая эффективное обучение студентов РКИ, в своих основах перекликается с идеями Ю.М. Лотмана об осмыслении культуры как знаковой системы. В его трудах культура – текст, который раскрывает свой смысл в контексте. Ученый ввел понятие «семиосфера», означающее, что культура имеет внутри себя особый механизм, настроенный на сохранение и передачу информации. Ю.М. Лотман считал, что понимание текста возможно только в контексте определенной культуры, поскольку

семиосфера определена архетипическими представлениями данного этноса и современными жизненными реалиями народа [Лотман 2001; 49]. Культура стабильно производит новые знаки, создавая уникальную семиосферу, внутри которой живет человек. Язык есть один из самых значимых элементов семиосферы, т.к. основан на национальном менталитете и связан со всеми явлениями как духовной, так и материальной культуры. Становится очевидным: без знания и понимания базовых элементов культуры невозможно продуктивно коммуницировать на языке этой культуры. Русский язык – одна из наиболее открытых и активно развивающихся коммуникативных систем. Это обусловлено национальным характером и спецификой менталитета. Менталитет – своего рода «штаб», определяющий отбор языковых и внелингвистических средств. Заимствования и преобразования закрепляются и становятся общепринятыми для всех носителей языка [Лотман 2001].

Помочь в ускоренном вхождении иностранных студентов в российскую национально-культурную среду может языковой клуб, предполагающий цикл регулярных встреч с носителями языка. Тематическое, лексическое, грамматическое и стилистическое разнообразие неофициальных встреч с российскими студентами в клубном формате знакомит иностранных обучающихся с современными тенденциями развития коммуникативных норм. Непосредственное общение с носителями языка дает возможность студентам усвоить современные варианты классических образцов произношения, а также способов невербальной передачи информации.

Языковой клуб как механизм включения в иноязычную культуру рассматривался во многих работах преподавателей русского языка как иностранного. Так, М.А. Балоян в статье «Языковые клубы в системе преподавания РКИ» считает, что языковой клуб – неотъемлемая часть преподавания РКИ, и отмечает, что необходимо стимулировать учащихся к посещению клуба, «возможно, внести в учебный процесс» [Балоян 2018; 181]. Г.Н. Аксенова в работе «Языковой клуб как эффективный способ вхождения в инокультурную среду» выявляет 3 этапа в освоении нового материала в языковом клубе: «Подготовка к очередной встрече, собственно общение с носителем языка и, наконец, обработка полученного материала в ходе неформальной коммуникации» [Аксенова 2020; 7]. Е.М. Милосердова в статье ««Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды» рассматривает особенности внеаудиторной работы с иностранными учащимися в формате заседаний студенческого объединения, описывает наиболее эффективные формы внеаудиторной работы, среди которых межкультурный коммуникативный тренинг, мастер-классы, проектная деятельность и учебная экскурсия [Милосердова 2021; 91].

Клуб русского языка для иностранных обучающихся «Маруся» – студенческое объединение иностранных и российских обучающихся Северо-Кавказского федерального университета, созданное на базе Гуманитарного института по инициативе иностранных обучающихся. Целью Клуба является формирование в университете благоприятной интеллектуальной практикоориентированной среды для освоения навыков владения русским языком и реализации культурологического, лингвокультурного, межкультурного аспектов языкового обучения иностранных студентов, тогда как

волонтерская работа российских студентов в клубе будет способствовать развитию у них ряда профессиональных компетенций, связанных с преподаванием русского языка, и навыков педагогической, творческой и проектной деятельности.

В качестве основных задач работы клуба были определены следующие:

1) формирование языковых, общекультурных и личностных компетенций иностранных студентов:

– развитие умения общаться на русском языке с учетом речевых возможностей и потребностей иностранных студентов;

– формирование представлений о русском языке как универсальном средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания с людьми, говорящими/пишущими на русском языке;

– расширение языкового кругозора иностранных студентов; приобретение элементарных лингвистических представлений о русском языке;

– освоение лингвокультурного пространства Российской Федерации;

– приобщение иностранных студентов к новому коммуникативному и культурному опыту посредством погружения в русскоговорящую среду;

– обеспечение коммуникативно-психологической адаптации студентов к новому языковому миру для преодоления психологического барьера и использования русского языка как средства общения в различных сферах;

– развитие образного мышления студентов, навыков концентрации внимания, мышления, памяти и воображения в процессе овладения языковым материалом;

– развитие навыков парной и групповой работы;

2) развитие профессионально-педагогических, общекультурных и личностных компетенций российских студентов:

– освоение принципов формирования языковой компетенции обучающихся при изучении отдельных аспектов русского языка как иностранного, в том числе при обучении фонетике, графике, грамматике на различных этапах;

– освоение специфики планирования и организации практического занятия по РКИ;

– осознание социальной значимости своей профессии, повышение мотивации к осуществлению профессиональной деятельности в сфере преподавания русского языка;

– способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального становления иностранных обучающихся;

– способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;

– способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп.

В настоящее время «Маруся» представляет собой целый комплекс лингвострановедческих интерактивных занятий, которые реализуются в следующих форматах: межкультурный коммуникативный тренинг; мастер-класс; экскурсия; игра; работа с аудио- и видеоматериалами; квест; киновечер; праздник. Занятия помогают

иностранным студентам выучить русский язык, быстрее освоиться в новой стране и академической среде, под руководством языковых волонтеров лучше узнать русскую культуру, традиции, обычаи, особенности жизни в современной России и выйти на качественно новый уровень русскоязычной коммуникации. В целом клуб способствует успешной адаптации иностранных обучающихся к учебе в СКФУ и жизни в России, становится площадкой для эффективного творческого и академического взаимодействия иностранных и российских студентов.

Клуб работает с октября 2021 г. Заседания проводятся еженедельно. Членами клуба являются студенты из 15 стран и языковые волонтеры, обучающиеся по направлениям «Филология» и «Лингвистика». На данный момент волонтерский штаб насчитывает 30 человек. Важно подчеркнуть, что языковое волонтерство студентов планируется на постоянной основе: для этих российских студентов проводятся регулярные мастер-классы по методике РКИ силами преподавателей кафедры русского языка как иностранного СКФУ. Языковые волонтеры закреплены за сформированными на площадке клуба группами иностранных студентов, нарабатывают навыки преподавания русского языка, обеспечения лингвокультурной адаптации иностранных студентов. Каждый из волонтеров является наставником для одного из иностранных обучающихся, отличающихся низким уровнем владения русским языком.

За полгода в клубе проделана следующая работа:

- проанкетированы все иностранные члены клуба с целью выявления увлечений и определения уровня владения языком;
- проведено торжественное открытие клуба;
- проведено 15 встреч клуба (из них 1 киновечер, 1 экскурсия, 4 игры, 5 занятий по углубленному изучению языка, 2 дискуссии, 1 праздник, 3 мастер-класса);
- проведено 3 встречи волонтерского актива;
- общеуниверситетское мероприятие «Весна по расписанию»;
- выездное заседание клуба для иностранных студентов Пятигорского филиала СКФУ.

30 марта 2022 г. на базе Пятигорского института СКФУ состоялось выездное заседание клуба под названием «Привет, сосед!» Цель поездки – социально-культурная адаптация иностранных обучающихся, расширение географии работы клуба, знакомство участников клуба с Кавказскими Минеральными водами. Работа волонтеров была направлена на снятие психологического барьера в общении, создание дружеской обстановки. В заседании приняли участие около 50 иностранных обучающихся СКФУ из 10 стран мира.

Работа языковых волонтеров за время работы клуба привела к следующим результатам:

- заметно улучшился общий уровень владения русским языком у всех членов клуба;
- возрос интерес к русской культуре (волонтеры отмечают интерес студентов к истории, кухне, традициям);
- практически полностью сняты психологические и языковые барьеры (преодолено

стеснение в общении, встречи в клубе проходят в дружеской, продуктивной атмосфере, иностранные студенты с готовностью общаются на русском языке).

О популярности клуба говорит стабильно возрастающая посещаемость. С октября 2021 г. число постоянных участников увеличилось более чем в 2 раза.

Преподавание РКИ – одна из перспективных областей педагогической деятельности в высшей школе. В 2021 г. в СКФУ поступило 600 иностранных граждан, в 2022 г. планируется увеличить набор до 700. Обучение всех студентов происходит на русском языке, в их образовательную программу входит изучение следующих дисциплин: «Иностранный язык (русский язык)», «Русский язык», «Практика профессиональной коммуникации на иностранном языке». Данные дисциплины проводятся преподавателями русского языка как иностранного. Опрос волонтеров «Маруси» показал возросший интерес к этой сфере филологии, желание получить образование по профилю «Филология (преподавание русского языка как иностранного)» изъявили 15 волонтеров (50%).

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы: Клуб русского языка «Маруся» – студенческое объединение, способствующее адаптации иностранных обучающихся в иноязычной среде, создающее положительный образ России в целом и СКФО в частности. Промежуточные итоги работы клуба позволяют говорить о важности его роли в системе преподавания русского языка как иностранного в СКФУ. Вузы края не предлагают бакалаврам-филологам дальнейшее обучение по направлению «Русский язык как иностранный». Анализ запросов волонтеров Клуба говорит о перспективности данного направления.

Литература

1. Аксенова, Г.Н. Языковой клуб как эффективный способ вхождения в инокультурную среду // Языки и литература в поликультурном пространстве. – 2020. – № 6. – С. 5–10.
2. Балоян, М.А. Языковые клубы в системе преподавания РКИ // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки, профессора Г.Н. Приступы, Рязань, 29–30 ноября 2018 года / Научный редактор О.А. Скрыбина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, ООО Издательство «Концепция», 2018. С. 178–183.
3. Лотман, Ю.М. Семиосфера СПб.: Искусство-СПб, 2001. – 703 с.
4. Милосердова, Е.М. «Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды / Е.М. Милосердова, Т. В. Самородова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 87–95.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРЕДМАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания онлайн-курса для будущих магистрантов по направлению подготовки «Техносферная безопасность». Описана структура курса и этапы его разработки, представлено содержание модулей и разделов. В конце статьи изложены результаты эксперимента по смешанному обучению, проведённого в рамках онлайн-курса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, онлайн-курс, техносферная безопасность.

TO THE QUESTION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE FOR PREMASTER STUDENTS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article discusses the issues of creating an online course for future undergraduates in the direction of training "Technospheric security". The structure of the course and the stages of its development are described, the content of modules and sections is presented. At the end of the article, the results of a blended learning experiment conducted as part of an online course are presented.

Key words: Russian as a foreign language, online course, technosphere safety.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении всё чаще становится актуальным предметом научных дискуссий. Всё большее количество вузов внедряет новые совместные проекты по обучению предмагистрантов. В настоящее время подготовка предмагистров осуществляется в очном, дистанционном, очно-дистанционном режиме. В статье рассматриваются вопросы, связанные с дистанционным обучением в цифровой среде. Уже проанализированы положительные и отрицательные стороны этого формата обучения [Давыдова, Пиневи́ч 2020; Романова 2018]. Обозначено место онлайн-курса в образовательном пространстве [Ионова 2020].

В МГТУ им. Н.Э. Баумана накоплен немалый опыт по разработке и внедрению онлайн-курсов для иностранцев [Соляник, Бурак 2021]. Созданы курсы: «РКИ. Элементарный уровень», «Русский язык в техническом вузе. Вводно-предметный курс» и др. Все курсы размещены на платформе Открытый МГТУ (<https://open.bmstu.ru/>).

Заслуживают внимания особенности создания курса по РКИ для предмагистрантов технического вуза по направлению подготовки «Техносферная безопасность». В настоящее время в МГТУ реализуется программа по обучению китайских учащихся русскому языку как иностранному по этому направлению в рамках сетевых

образовательных программ. Базой для создания этого курса явились:

1) курс «Русский язык для магистрантов 1 года», один из модулей которого включал тему «Проблемы экологии», размещённый в Электронной образовательной системе МГТУ им. Н.Э. Баумана на платформе Moodle (<https://e-learning.bmstu.ru/>);

2) материалы, представленные в онлайн-курсе «Безопасность жизнедеятельности», созданном преподавателями кафедры «Экология и промышленная безопасность» и опирающийся на предметы: физика, химия, экология.

Создание курса включало несколько этапов работы:

- сбор текстовой информации;
- отбор фрагментов текстов для разных уровней курса;
- создание презентаций для разделов;
- создание базы аудиоматериалов;
- подбор видеоматериалов из интернета;
- разработка заданий для текущего и контрольного тестирования;
- запись видеороликов занятий на основе презентаций.

Композиция курса и его внутреннее содержание даёт возможность учащемуся проходить курс: 1) самостоятельно, без помощи преподавателя; 2) одновременно с общей традиционной программой, используя курс в качестве дополнительного ресурса по будущей специальности «Техносферная безопасность» с консультацией преподавателя-тьютора; 3) в режиме «смешанного обучения». Предпочтение отдаётся «смешанной» методике обучения, так как она сочетает в себе и аудиторную и самостоятельную работу, которые взаимодополняют друг друга.

Экспериментальный курс состоит из следующих разделов: «Лексика и грамматика», «Работа с текстом», «Работа с видеороликом», «Монолог и диалог», «Работа с аудиотекстом», «Научные теории и факты», «Наука и инновации», «Студенческая конференция», «Выставки и музеи», «Олимпиады и конкурсы», «Контрольные задания».

Большое внимание в курсе уделяется внеаудиторным занятиям, реализуемым в рубриках «Студенческая конференция», «Выставки и музеи», «Олимпиады и конкурсы». Эти рубрики готовят будущих магистрантов к научно-исследовательской работе, расширяют информационное пространство, стимулируют активность и инициативу. В частности, в рамках рубрики «Студенческая весна» проводится подготовка слушателей к научно-практической конференции. Слушатели имеют возможность ознакомиться с требованиями по подготовке доклада, презентации, тезисов и статей. В курсе размещены видеозаписи прилётов студенческой конференции, их презентации и тезисы.

Курс рассчитан на 11 недель обучения, делится на 3 модуля:

Модуль 1. Знакомство с базовой лексикой по теме «Экология». Работа с текстами научно-популярного стиля по темам: «Что такое экология?», «Проблемы экологии», «Защита окружающей среды».

Модуль 2. Вводно-предметный курс по русскому языку как иностранному по химии, физике, экологии. Работа с фрагментами лекций, текстами из учебников для российских студентов.

Модуль 3. Вводный курс «Введение в язык специальности» по направлению

«Техносферная безопасность».

В программе онлайн-курса предусмотрены разные виды контроля: текущий, промежуточный и итоговый. Контроль осуществляется как в традиционной письменной форме (и в устной при смешанном обучении), так и в автоматизированной форме (тесты). Все контрольные мероприятия были направлены на проверку всех видов речевой деятельности и включали в себя пять типов заданий: 1) лексико-грамматический тест, 2) аудирование диалогов и текстов (с последующими заданиями в форме теста), 3) чтение текста (с последующими вопросами и вариантами ответов), 4) письмо (сочинение определённого объёма на заданную тему), 5) говорение (диалог и ответы на вопросы).

Материалы курса прошли проверку в рамках эксперимента по смешанному обучению. В частности, Модуль 1 был успешно реализован в группах предмагистрантов начиная с 2019 года. Учащимся были предложены различные материалы для аудиторной и внеаудиторной работы: презентации, тексты, монологи, диалоги, аудио- и видеоматериалы, тесты по теме «Экология». В эксперименте приняли участие более 40 человек из Китая, Сирии, Вьетнама. Большой популярностью пользовались аудиоматериалы, видеоматериалы и раздел «Студенческая конференция», в котором была размещена информация, необходимая для подготовки докладов и презентаций по изученной теме. Слушатели с большим интересом просматривали подготовленные видеоролики докладов студентов, их презентации, видеозаписи выступлений на студенческой конференции.

Во время занятий наблюдалась положительная реакция учащихся при предъявлении учебного материала в презентациях. Слушатели были довольны, что материал размещён в одном месте, доступен в любое время, систематизирован, полезен.

Таким образом, можно утверждать, что эксперимент прошёл успешно. Новая методика преподавания русского языка как иностранного в цифровой среде способствует повышению качества образовательного процесса, открывает новые возможности для преподавателей, повышает эффективность получения студентами необходимых навыков и знаний для освоения их будущей специальности. Кроме того, описанный выше онлайн-курс может служить моделью для создания новых курсов по другим направлениям подготовки.

Литература

1. Давыдова, Э.В., Пиневиц, Е.В. Дистанционное обучение на подготовительном отделении в условиях пандемии // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной, 28–29 октября 2020 г. М., 2020. С. 265-267.

2. Ионова, Н.А. Роль онлайн-курса при обучении русскому языку иностранных слушателей начального уровня подготовительного отделения // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения: Сборник трудов Международного форума, 28-29 ноября 2019 г. М., 2020. С. 45-48.

3. Романова, Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2 (12). С. 5-8. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 23.04.2022).

4. Соляник, О.Е., Бурак, М.Е. Цифровизация высшего образования: создание онлайн-курса

по русскому языку как иностранному для учащихся технического вуза // Международный научный журнал. 2021. № 1. С. 134-141.

УДК 808+378.061.3

А.В. Санникова

*(Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Беларусь)*

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Аннотация. Данная статья посвящена роли лингвистических и культурологических знаний при подготовке иностранных студентов к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, культуроведческий аспект, страноведение, лингвострановедение, фразеология, социокультурные знания.*

A.V. Sannikova

*(Belarusian State Medical University,
Belarus, Minsk)*

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RCT

Abstracts. This article is devoted to the role of linguistic and cultural knowledge in the preparation of foreign students in intercultural communication.

Keywords: *intercultural communication, cultural aspect, country studies, linguistics, phraseology, socio-cultural knowledge.*

Межкультурная коммуникация – этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» – такое определение дается в книге «Язык и культура» Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Русский язык в обучении иностранных граждан является одной из важных составляющих межкультурной коммуникации.

При стремительном росте международных контактов перед коммуникатами стоит необходимость преодоления языкового и культурно-ментального барьеров между представителями разных стран, а значит и различных культур.

Функциональная роль русского языка для студентов-иностранцев при решении проблем межкультурной коммуникации велика.

Перед преподавателями русского языка как иностранного основной задачей является обучение языку как реальному и полноценному средству общения, пониманию различий между родной и чужой культурами, сравнению особенностей своей национальной культуры с национальной культурой страны изучаемого языка.

Готовность иностранных студентов к межкультурной коммуникации основывается на знаниях (лингвистических, культурологических), позволяющих включиться в профессиональное и социальное взаимодействие в области диалога культур.

Культурологический аспект обучения РКИ очень важен, ибо он решает психолого-педагогические задачи и выполняет учебную, воспитательную, познавательную и

профессиональную функцию.

Обучение языку нельзя отделить от будущей специальности студентов. Предлагаемый учебный материал должен быть тесно связан с профессиональными интересами студентов. Целью преподавания русского языка в нефилологическом (в частности, медицинском) вузе является развитие лингвистических знаний и практических умений будущих врачей в сфере профессионального общения.

В соответствии с типовой учебной программой по РКИ на кафедре белорусского и русского языков БГМУ создана учебно-методическая база, соответствующая учебной, профессиональной и социальной сферам общения. В медицинском вузе первостепенная задача – выработка навыков чтения научной литературы по специальности (медицинские тексты, медицинская терминология).

Перед преподавателями-русистами стоит задача правильного отбора учебного материала. Не менее важное значение придаётся и национально-культурному аспекту обучения.

Культурологический компонент делает профессиональное обучение более познавательным и значимым, ведь понять язык и владеть им нельзя без ознакомления с историей и культурой белорусского и русского народов.

Для введения студента-иностранца в культуроведческое образовательное пространство на кафедре созданы учебные пособия страноведческого характера. Большое внимание уделяется и внеаудиторной работе: экскурсии, встречи, работа клуба «Интернационалист», что способствует социализации и адаптации студентов к учебной и профессиональной деятельности и формированию культурологического фона обучаемого.

Учебные материалы страноведческого характера освещают даты и события национальной истории, национальных и государственных праздников, знакомят с известными людьми Республики Беларусь, учеными, писателями (Я. Купала, Я. Колас), с историческими и архитектурными памятниками (Хатынь, музей ВОВ, музей народной архитектуры в Строчицах, Дудудках и др.), с традиционными народными праздниками (Рождество, Пасха, Масленица, Купалье). Аудиторные и внеаудиторные мероприятия способствуют накоплению знаний студентов о культуре, обычаях и традициях Беларуси. Страноведческий материал богат историческим прошлым, традициями, культурой и включен в учебные тексты, аудиоматериалы, видеофильмы.

Аудиторная и внеаудиторная работа способствуют формированию у студентов умений и навыков общения, навыков разговорной речи, изучению новой лексики, что расширяет сферы общения и выход в речь. Важным средством интенсивного овладения русской лексикой является изучение фразеологии.

Фразеологизмы – это отражение народного колорита языка. Знакомство с речевым этикетом, с устойчивыми словосочетаниями в русском языке, подбор эквивалентов в своем языке вызывает большой интерес у иностранцев.

Фразеологизмы насыщают русскую речь. Использование фразеологических оборотов, крыла слов, пословиц делает речь более образной, выразительной, способствует формированию у студентов готовности к общению с носителем языка на

межкультурном уровне.

Фразеологический фонд современного русского языка – более 10 тысяч единиц. Фразеологизмы используются в официальной и неофициальной сферах коммуникаций: в политике, экономике, науке, образовании, искусстве, художественной литературе. Например, «яблоко раздора», «бить в набат», «первая скрипка», «правая рука», «открывать Америку» и др. В неофициальной сфере (разговорной) – «зарубить на носу», «встать не с той ноги», «заработать на халяву» и т.д.

Многие фразеологические обороты являются осколками пословиц и поговорок: «цыплят по осени считают», «бить баклуши», «соловья баснями не кормят» и т.д.

Совсем самостоятельную категорию образует специальная фразеология, в частности, медицинская.

Предлагаемые студентом тексты медицинской тематики уже на начальном этапе предваряют лекцию и практические занятия по специальности с использованием устойчивых словосочетаний, чаще всего называющих симптомы заболеваний: лицо Гиппократово, бычье сердце, львиная голова, палочка Коха и др.; в стоматологии: зубной камень, мягкое небо, жевательный аппарат, мостовидный протез и др.; фразеологические обороты: взять на лигатуру, наложить швы, установить диагноз, ввести наркоз и т.д.

Медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. При обучении важно проводить анализ семантики термина, лексики.

Источником медицинской терминологии являются мифы, легенды, животный мир: сосудистые звездочки (кровоизлияние в виде точек), осанка обезьяны (деформирующий остеоартроз), маска Паркинсона (застывшая улыбка на нервной почве) и др.

Работа преподавателя, комментирующего данные устойчивые медицинские словосочетания, усиливает познавательную мотивацию иностранных студентов-медиков, обогащает и пополняет лексический запас, способствует развитию языковой догадки.

Фразеологическая компетенция – это знание и умение понимать и пользоваться фразеологией в процессе обучения и общения. Работа с фразеологизмами должна опираться на лингвистический и лингвокультурологический комментарий, акцентируя внимание студентов на сопоставление русских фразеологизмов с фразеологизмами родного языка.

Красочность, выразительность русского языка вносят пословицы, поговорки. Отбор пословиц проводится по принципу методической целесообразности с учетом коммуникативной значимости. Изучение пословиц основывается не только на знании грамматических категорий, в качестве иллюстраций к которым они рассматриваются, но и на знании семантики, страноведческой содержательности и коммуникативности. Например: предлагается студентам распространенная пословица «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты».

Студентам предлагается текст, семантизирующий пословицу, в котором говорится о знакомстве, о дружбе двух друзей, об их характере. Мы приводим эту пословицу, когда хотим сказать, какой это человек. Предлагаем найти эквивалент в своем языке. Такая работа позволяет студентам сравнить способы и образы, которыми два языка выражают накопленный веками опыт, мудрость народную.

Такую работу можно проводить и с пословицами: «Слово – серебро»; «Молчание – золото»; «Тише едешь – дальше будешь»; «Не спеши языком – спеши делом» и т.д.

Интерес вызывает знакомство с белорусскими пословицами. Например, «Весна красна цветами, а осень снопами» («Красна вясна кветкамі, а восень палеткамі»). Не менее интересны крылатые выражения, встречающиеся при изучении студентами латинского языка: «Из всех искусство, безусловно, медицина – самое благородное искусство»; «То, что хорошо распознается, хорошо лечится»). Большой интерес представляет происхождение некоторых фразеологизмов. Например, «Ахиллесова пята», «Грош цена». Первое знакомство иностранных студентов с фразеологизмами начинается на начальном этапе с форм современного русского этикета (с добрым утром, приятного аппетита, счастливого пути, в добрый час).

Не вызывают трудностей на начальном этапе обучения фразеологизмы, основывающиеся на сравнении («бледный как смерть»; «гол как сокол» и др.); свойства характера человека, эмоции («идти в огонь и воду», «смотреть смерти в глаза»; «выйти из себя», «как назло», «до последнего дыхания»).

Многозначность, синонимичность, омонимичность устойчивых словосочетаний должны активно использоваться в работе с фразеологическими словосочетаниями, так как они являются той семантической основой, на которой ведется объяснение фразеологизмов и вырабатываются навыки их употребления в речи.

Богатым источником использования фразеологизмов как аспекта лингвострановедения является художественная литература (художественный текст). В программе нашей кафедры по РКИ включено знакомство с русской классической литературой (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов).

Фразеологизмы являются важнейшим компонентом художественного слова, способствующие раскрытию характера действующих лиц художественного произведения.

Например, «Все счастливые семьи счастливы одинаково. Каждая несчастная семья несчастна по-своему» / Л.Толстой «Анна Каренина».

Одним из аспектов работы в подготовке иностранных студентов к чтению художественных текстов является работа с наиболее употребительными устойчивыми выражениями в русском языке.

Подключение художественных произведений к процессу обучения возможно лишь тогда, когда студенты достигли определенного уровня коммуникативной и языковой компетенции.

Работа с фразеологизмами требует четкого отбора и последовательности введения.

Русский язык обладает богатейшими стилистическими возможностями, одной из которых является фразеология. Наиболее эмоциональные фразеологизмы широко употребляются в разговорно-бытовой речи, в художественной и публицистической.

Научить иностранцев правильно понимать и правильно употреблять фразеологизмы в устной речи – цель и задача преподавателей русского языка как иностранного.

Введение фразеологизмов в учебные материалы по РКИ способствует

благоприятным условиям для межкультурного общения.

Роль преподавателя РКИ: вооружить студентов-иностранцев социокультурными знаниями, навыками для активного участия в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Балыхина, Т.М., Харитоновна, О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая роль как лингводидактический дискурс. М. Изд-во РУДН, 2006.
2. Тер-Минасова, Р.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

УДК 371.3+378.061.3

А.А. Санталова

*(Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия)*

ОБУЧЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ УРОВНЯ В2 (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ)

Аннотация. В данной статье рассматривается лингводидактический потенциал политического дискурса в обучении студентов-иностранцев. Область изучения этого дискурса весьма обширна в связи с всеобщим вниманием к современным политическим процессам, решениям и конфликтам. Это служит свидетельством активного участия общества в политической жизни и повышенного интереса научного сообщества к политической коммуникации.

Ключевые слова: *речевое поведение, языковая личность, политическая коммуникация, политическое прогнозирование, тактика угрозы, тактика оскорбления, вербальный образ.*

A.A. Santalova

(Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia)

TEACHING POLITICAL DISCOURSE TO FOREIGN STUDENTS OF B2 LEVEL (BASED ON THE PUBLIC SPEECHES OF RUSSIAN POLITICIANS)

Abstract. The relevance of this research is based on the constant changes in such a perspective branch of linguistics as political discourse. The political discourse is being actively investigated due to the public interest to modern political processes, political figures and conflicts. This sphere of discourse is under constant attention of scientific community that continue analysing political communication.

Key words: *speech behaviour, language personality, political discourse, political prognosis, tactics of threat, tactics of insult, verbal image.*

Речь политических деятелей является часто комплексом манипулятивных, психологических и лингвистических тактик языкового воздействия на широкую аудиторию. Обладая авторитетом и высокой степенью ответственности, политики формируют определенный имидж для интенсификации собственного влияния с помощью

языковых единиц. Языковая личность политика характеризуется выбором лингвистических средств в коммуникативной ситуации, однако, модель речевого поведения политика не имеет стандартов и является индивидуально оформленной [Караулов, 1987].

В качестве эмпирического материала были выбраны недавние выступления С. В. Лаврова: на заседании Совета глав субъектов Российской Федерации при МИД России от 26.10.2016; на пресс-конференции по итогам российско-японских консультаций в формате «два плюс два» от 20.03.2017; на Совете ООН по правам человека от 01.03.2022; на Международной конференции «Особенности современных интеграционных процессов на постсоветском пространстве» от 18.10.2016; на пресс-конференции С. Лаврова от 27.02. 2022.

Речевое поведение С.В. Лаврова строится на четко сформулированной позиции и использовании стилистических приемов, стратегий, тактик, оценочной лексики и лексико-семантических групп слов. Например, в своем обращении к Совету ООН от 01.03.2022, С.В. Лавров сообщил:

«Члены Евросоюза выбрали путь односторонних нелегитимных санкций, использовав их для того, чтобы уйти от прямого честного диалога лицом к лицу, которого они, видимо, явно опасаются». [3]

Языковые средства	
Оценочные эпитеты	«путь нелегитимных санкций»; «прямого честного диалога»
Метафора	«уйти от диалога»
Фразеологизм	«лицом к лицу»
Стратегические средства	
Тактика прямого обвинения	«Члены Евросоюза выбрали путь// использовав их для того, чтобы//»

С.В. Лавров использует оценочную лексику, метафоры и фразеологизмы для оценки действиям иностранных партнеров и их характеристики в глазах МИДа России. Тактика прямого обвинения широко распространена в речах каждого политика, и, таким образом, при наличии доказательств, возможна полная дискредитация оппонента. [Михалева, 2009]

В том же обращении к Совету ООН от 01.03.2022, С. В. Лавров также заявил:

«Основная причина в том, что США и их союзники продолжают агрессивно навязывать остальным участникам межгосударственного общения так называемый «миропорядок»...» [3].

Языковые средства	
Оценочный эпитет с негативной коннотацией	«агрессивно навязывать»
Стратегические средства	
Тактика прямого обвинения	«основная причина в том, что//продолжают навязывать»
Оппозиция «свой-чужой»	«США и их союзники»

В следующем своем ответе на пресс-конференции от 27.02. 2022, министр

иностранных дел уже прямо высказался о политике западных стран:

«Я уже говорил, мы теперь готовы к тому, что Запад стал на путь русофобии, Западу не нравится, когда режим, который он пестовал против России, который он вооружал против России, который он наставлял на путь неонацистской идеологии и практики, что этот режим сейчас должен отвечать за свои преступления». [5]

Языковые средства	
Синтаксический параллелизм	«Запад стал на путь русофобии»//«он наставлял на путь неонацистской идеологии»
Архаизм	«пестовать» в знач. «воспитывать»
Лексические повторы	«Россия», «Запад», «путь», «режим»
Стилистические средства	
Перифраз	«Россия» - «мы»
Оценочная лексика с негативной коннотацией	«руссофобия», «неонацистская идеология», «преступления»
Стратегические средства	
Тактика угрозы	«этот режим сейчас должен отвечать за свои преступления»

Коммуникативные намерения здесь характеризуются жесткой и уверенной позицией защиты от сторонних действий посредством вербализации интенции обвинения и аргументирования фактов преступной политики оппонента, которая оправдывает разнообразие языковых средств: архаизмов, фразеологизмов и перифразов. Они обогащают политическую речь, наполняют ее национально историческими аспектами, без знания которых трудно понять аллегории российских политиков.

При реализации тактики выражения эмоций, политик показывает субъективность своего восприятия в виде подобных высказываний на своих выступлениях в ходе пресс-конференции по итогам российско-японских консультаций в формате «два плюс два» от 20.03.2017 [2] и на Совете ООН по правам человека от 01.03.2022 [3]:

Стратегические средства	
Тактика вежливости	« <u>Сердечно</u> приветствую участников вашей конференции»
	« <u>Рад</u> выступить на конференции по разоружению»
	«Мы <u>признательны</u> нашим японским коллегам за приглашение»

На заседании Совета глав субъектов Российской Федерации при МИД России от 26.10.2016 [1], С.В. Лавров делает упор на тактику прогнозирования, озвучивая конкретные и достижимые цели:

Стратегические средства:	
Тактика прогнозирования	«Среди <u>планов на будущее</u> – дальнейшее расширение межвузовских контактов».
	« <u>В числе приоритетов</u> – участие субъектов Федерации в проведении крупных акций по продвижению русского языка...»
	« <u>Работа непростая и масштабная. Она потребует не только значительного ресурсного обеспечения, но и укрепления координаций между профильными ведомствами...</u> »
	« <u>Ключевая задача</u> – максимальное раскрытие масштабного потенциала интеграции в рамках Евразийского экономического союза»

Речевая стратегия С. Лаврова строится также на определенном лексиконе – словах лексико-семантических групп. В данном примере это слова группы **«политического прогнозирования»**: *«среди планов на будущее»; «в числе приоритетов»; «ключевая задача»; «работа потребует»*. Конкретизация речевого дискурса базируется на предложениях, формирующих цели и раскрывающих способы или планы по их достижению, тактику перспективы, делают вербальный образ политика более уверенным в будущем страны.

На пресс-конференции с иностранными журналистами от 27.02. 2022, С. В. Лавров ответил журналисту ВВС на единство западных стран против России:

«Удивлены ли мы, что Запад настолько един? Не удивлены, и мы давно уже знаем, как работают американские наши коллеги вместе с активной помощью других англосаксонских стран. Мы знаем какими угрозами и шантажом, выкручиванием рук обеспечивается это единство» [5]

Языковые средства	
Лексика с негативной коннотацией	<i>шантажом, угрозами, выкручиванием рук</i>
Синтаксическим параллелизмом	<i>«Не удивлены, и мы давно уже знаем, как работают// Мы знаем какими угрозами»</i>
Повторы местоимения «мы»	<i>«Удивлены ли мы», «мы давно уже знаем», «мы знаем»</i>
Фразеологизм	<i>«выкручиванием рук» в знач. давления</i>
Стилистические средства	
Риторический вопрос	<i>«Удивлены ли мы, что Запад настолько един?»</i>
Перифраз	<i>«Запад» - «другие англосаксонские страны»</i>
Стратегические средства	
Тактика вежливости	<i>«американские наши коллеги»</i>
Тактика прямого обвинения	<i>«Мы знаем какими угрозами и шантажом, выкручиванием рук обеспечивается это единство»</i>

В своей речи С.В. Лавров дает оценочную характеристику действиям западным партнерам, обвиняя их в шантаже, угрозах и в то же время сохраняя тактичность по отношению к ним. Основные стратегии, используемые С.В. Лавровым это – стратегия вежливости, уважения к собеседникам, аргументации, а иногда он прибегает и к тактике прямого обвинения [Михалева, 2009]. Множество речей политика содержат лаконичность и монотонность, в некоторой степени сдержанность, в отличии от других политиков, чьими главными стратегиями являются тактика пиара и тактика оскорбления.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что речевой портрет С.В. Лаврова содержит комплекс стратегических явлений, позволяющих охарактеризовать его как успешного политика и парламентаря, отлично ориентирующегося в политической коммуникации. В речи дипломата превалирует конкретика ввиду использования лексико-семантической группы слов «политического прогнозирования», синтаксического параллелизма, перифразов, тактики обвинения, метафор и фразеологизмов. Отдельным аспектом речевого имиджа политика можно назвать его этические принципы, реализующихся в тактичности и уважении к оппонентам.

Литература

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2015. 477 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 1987. 264 с.
3. Михалева, О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.

Электронные ресурсы:

1. Вступительное слово Министра иностранных дел России С. Лаврова на заседании Совета глав субъектов Российской Федерации при МИД России от 26.10.2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://interaffairs.ru/news/show/16253>
2. Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел России С. Лаврова в ходе пресс-конференции по итогам российско-японских консультаций в формате «два плюс два» от 20.03.2017 [Электронный ресурс]. URL: https://tokyo.mid.ru/sobytia-vstreci-zaavlenia/-/asset_publisher/jy2Br3anVtps/content/vystuplenie-i-otvety-na-voprosy-smi-ministra-inostrannyh-del-rossii-s-v-lavrova-v-hode-press-konferencii-po-itogam-rossijsko-aponskih-konsul-tacij-v-f?inheritRedirect=false
3. Выступление С.В. Лаврова на Совете ООН по правам человека от 01.03.2022 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=13UUCQ_VT2E
4. Обращение С. Лаврова участникам Международной конференции «Особенности современных интеграционных процессов на постсоветском пространстве» от 18.10.2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://interaffairs.ru/news/show/16169>
5. Пресс-конференция С. Лаврова от 27.02. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f-FpPU4QaGI>

УДК 371.3+378.061.3

Т.В. Страмнова

*(Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия)*

Г.А. Шантурова

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ЭТНОМЕТОДИКЕ

Аннотация. В работе проанализировано понятие педагогической грамматики, а также обоснована целесообразность отбора грамматического материала на основе принципов системности, функциональности, коммуникативно-прагматической ориентации с опорой на функциональную компаративистику (лингвистическую, лингводидактическую, педагогическую).

Ключевые слова: этноориентированное обучение, национальные лингводидактические традиции, холистический тип мышления.

T.V. Stramnova

(Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

PEDAGOGICAL GRAMMAR AS A MODERN TECHNOLOGY IN ETHNOMETRICS

Abstract. The paper analyzes the concept of pedagogical grammar, and substantiates the expediency of selecting grammatical material based on the principles of consistency, functionality, communicative-pragmatic orientation based on functional comparative studies (linguistic, linguodidactic, pedagogical).

Keywords: *ethnooriented learning, national linguodidactic traditions, holistic type of thinking.*

Перед преподавателями практиками всегда остро стоит вопрос о том, как методически грамотно организовать учебный процесс, в полной мере учитывающий национально-психологические особенности учащихся. Для достижения этой цели требуются решения целого комплекса вопросов как теоретического характера, так и практического назначения: необходимо определить алгоритмы учебных действий, лежащих в основе овладения иностранным языком учащихся определенного контингента; изучить и раскрыть психологическую основу механизмов, которые обуславливают организацию учебно-познавательной деятельности в овладении русским языком как иностранным. Этноориентированная модель обучения предусматривает выявление специфики обучения иностранных учащихся русской грамматике.

В настоящее время определенные аспекты, связанные с обучением китайских учащихся русскому языку, остаются недостаточно изученными. Однако, в их решении можно достичь определенных успехов, благодаря современным достижениям в области психологии восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций, т.е. тех процессов, которые характеризуют познавательную деятельность учащихся при изучении иностранного языка, а также отражают индивидуально-психологические особенности этих познавательных процессов. Именно педагогическая грамматика в этноориентированном обучении позволяет учитывать не только лингвистические, но и психофизиологические факторы, цели обучения, а также уровень развития умений и навыков в различных видах речевой деятельности, а кроме того «в правилах, предназначенных для обучения неродному языку, должны также отражаться особенности не только речевой, но и мыслительной деятельности человека: учитываться возможные выводы, которые делает слушающий, ассоциации, вызываемые словами, т.е. должно отражаться то, что изучает когнитивная лингвистика» [Азимов, Щукин 2019]. Основываясь на вышесказанном, этноориентированная педагогическая грамматика позволяет прогнозировать те трудности, которые испытывают китайские учащиеся в процессе обучения и предлагает ряд методических приемов для их преодоления, которые, с одной стороны, опираются на национальные лингводидактические традиции китайцев, а с другой стороны, способствуют постепенному формированию новых учебно-познавательных стратегий.

Для выполнения этой задачи требуется определенный отбор грамматического материала, который учитывает не только цели и этапы обучения, но и учет влияния

родного языка, поскольку китайский язык относится к корнеизолирующим, аморфным языкам, в которых отсутствуют грамматические категории числа, рода, падежа, времени, лица и т.п. в отличие от русского флективного языка, т. е. с опорой на функциональную компаративистику. Так, трудности при изучении *такого раздела русского языка, как морфология*, определяются отсутствием в китайском языке (в отличие от русского) словоизменений и грамматической аффиксации. При этом функция слова выявляется из текста. Это значит, что вне предложения нет категорий, поскольку слово само по себе не выражает принадлежности к части речи и лишь входя в предложение приобретает ее. [Крючкова 2010; 37]. Поэтому для китайцев определенную трудность составляет запоминание лексики вне контекстуальных связей. Они устанавливают связи не от слова к слову (от китайского к русскому), а от образа к слову, опираясь на изобразительную и эмоциональную сферу. Из этого можно сделать вывод, что первостепенной задачей для учебного процесса является задача овладения языком как **системой**, в которой все единицы языка представлены целостно, занимая определенное место в этой системе и обладая определенными типологическими особенностями. Приоритет принципа системности не противоречит методической традиции обучения русскому языку, принятой в Китае, которая предполагает сначала работу над системой языка, а потом формирование коммуникативной компетенции [Юй Тичжуан 2010;38]. Однако принцип отбора грамматического материала не должен ограничиваться только этой позицией, он является синергетическим и основывается на следующих компонентах: системности, функциональности, коммуникативно-прагматической ориентации с опорой на функциональную компаративистику (лингвистическую, лингводидактическую, педагогическую).

Отметим некоторые особенности китайской грамматики, которые детерминируют трудности обучения китайских учащихся русской грамматике:

- Одно и то же слово может выступать в качестве разных частей речи.
- Отсутствие категории падежей.
- Категория рода присуща только именам существительным, имеет лишь смысловое наполнение.
 - В китайском языке определяющую роль в понимании связей играет фиксированный порядок слов в предложении (подлежащее-сказуемое-дополнение).
 - Категория числа выражена счётными словами.
 - Отсутствует спряжение глаголов и категории вида.
 - Грамматическая категория глагола «время» выражена, как правило, через слова-показатели времени.
 - В отрыве от контекста трудно однозначно трактовать значение слова.
 - Определяемое слово, как правило, следует за определением.

Следует учитывать, что сформированные речевые навыки на родном языке обучающихся переносятся на новый языковой материал и актуализируются в речи, так как усвоение второго языка происходит на фоне уже сформированных психофизиологических систем речи на родном языке, а именно: зрительного и слухового восприятия; памяти; внимания; процесса работы с информацией; установления

причинно-следственных связей и т.д. В связи с этим работу над грамматическим материалом в китайской аудитории целесообразно начинать с привычных для китайских учащихся учебных тактик. Так, например, обучение в этой аудитории предпочтительнее организовывать с опорой на печатный текст, т.к. в китайской методике преподавания русского языка предпочтение отдается чтению, на основе которого (в сочетании с письмом) формируются другие виды речевой деятельности.

Китайская иероглифическая письменность опирается на визуализацию, вследствие чего у китайских студентов развит зрительный и зрительно-двигательный тип памяти, который связан с особенностью письма. Опора на зрительный образ китайцам необходима, т.к. они с трудом понимают то, что не могут представить. Они лучше воспринимают письменные инструкции и испытывают необходимость в визуальном подтверждении вербальной информации. Отсюда вывод – письменных заданий должно быть много. Кроме того, современные технологии позволяют трансформировать учебный материал в схемы, таблицы и другие средства зрительной наглядности. Все они в полной мере должны быть использованы в китайской аудитории.

Особенности памяти китайцев позволяют быстрое установление связей на стадии восприятия и закрепления. Известно, что они способны почти автоматически запоминать значительное количество языковых единиц или небольшой текст. При хорошо развитой оперативной памяти, они испытывают трудности с долговременной памятью и развитием логической. В связи с этим китайским учащимся необходимо многократное, отсроченное повторение, а также каждодневный строгий контроль, обладающий большой объяснительной силой. Грамматические формы существительных, прилагательных и др. должны постоянно заучиваться, т.к. ошибки в употреблении, например, форм времени и лица у глаголов в китайской аудитории особенно частотны.

Китайцы воспринимают информацию целостно (холистически), одномоментно, преимущественно образно, так как обладают холистическим типом мышления [Нисбетт 2011;58], которому не свойственно разложение целого на части. Они предпочитают обобщенные характеристики с определением главных черт, им трудно сосредоточиться на деталях, они не складывают целое из частей, а делят целое на части (тогда как у европейцев умозаключение идет от частного к общему). Поэтому китайским учащимся трудно выделить главную мысль, найти логические связи, произвести изменения в тексте, этому надо специально учить. Поскольку грамматические навыки необходимо формировать, тренировать, обобщать и систематизировать, осуществить это можно путем выполнения упражнений. В практической работе все вышеперечисленные позиции должны отрабатываться, проходя через систему упражнений: подстановочных, трансформационных и др. Упражнения на отработку операций порождения речевых высказываний в китайской аудитории должны включать *задания на развитие логического мышления* (найти логические связи в тексте, *конспектирование, восстановление логической цепочки событий и т.п.*), *постановку речемыслительных задач, упражнения на компрессию текста.*

Для китайской аудитории эффективны *задания, вызывающие интенсивную умственную работу*, имеющие повышенную планку трудности при их выполнении. В

определенной степени это связано с историческим опытом Китая, событиями, происходящими на территории этой страны в течение многих веков, выработавшимся стремлением к преодолению трудностей, получению положительных результатов. Поэтому задания, особенно у учащихся с высоким уровнем языковой подготовки, должны включать *речемыслительные задачи*, содержать подчас неожиданную информацию (проблему), вызывающую умственную активность. В китайской аудитории эффективны такие методические приемы работы, как:

– метод Сократа – вопросно-ответная система обучения, сутью которой является обучение, направленное на развитие логического мышления и спонтанной устной речи:

– педагогические техники, взятые из театральной педагогики (драмогерменевтика и психодрама), помогающие формировать механизмы личностной перцепции;

– игровые упражнения: например, 1. *Восстановление рассказа*. Цель: формирование связного монологического или диалогического текста и активизация соответствующих навыков и умений. Ход игры: каждый участник получает листок бумаги с одним предложением из определенного рассказа. Он должен запомнить его, не записывая и не показывая кому-нибудь из других участников игры. Преподаватель собирает все листки и читает каждое предложение. Играющие слушают их, а затем каждый из них в соответствии с логической последовательностью по очереди называет свое предложение.

2. *Пересказ по цепочке*. Цель: формирование навыков и умений трансформации и сжатия текста на основе адекватного смыслового восприятия его содержания. Ход игры: несколько играющих выходят из аудитории, остальным преподаватель читает небольшой рассказ. Учащиеся прослушивают его дважды, затем выделяют наиболее важные пункты рассказа и записывают их. Приглашается один из ожидающих за дверью участников игры, которому предлагается прослушать рассказ. Прослушав, он пересказывает его следующему вошедшему участнику. Каждый из входящих участников прослушивает пересказ предыдущего и пересказывает рассказ следующему. Используя свои записи, играющие сообщают об изменениях в рассказе, затем пересказы сравниваются с оригиналом.

В заключении отметим, что в соответствии с современными технологиями обучения русскому языку как иностранному высказанные положения нуждаются в доработке, позволяющими осуществить оптимальный выбор методических приемов обучения в соответствии с особенностями национального когнитивного стиля учащихся, что в конечном итоге должно способствовать продуктивной организации всего учебного материала.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. - 496 с.

2. Балыхина, Т.М., Чжао, Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М.: РУДН, 2010. 344 с.

3. Крючкова Л.С. Лингвометодические основы обучения китайских учащихся грамматике русского языка как иностранного. – Международный аспирантский вестник. Русский язык за

рубежом №1-2, М., 2010, С.36-42.

4. Нисбетт, Р., Пенг, К., Чой, И., Норензаяню, А. Культура и система мышления: сравнение холистического и аналитического познания. Пер. с английского М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна // Психологический журнал. 2011. Т. 32, №1, с. 55-86.

5. Рубец, М.В. Когнитивные особенности китайской культуры и языка. Психология и психотехника. 2013, №11, с. 1120-1133.

6. Юй Тичжуан. Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий (в условиях китайского языкового вуза). Автореф. Дис...канд.пед.наук. М.,2008.

УДК 371.3+378.061.3

Н.В. Татарина

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

МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА: СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ

Аннотация. В статье определены направления деятельности вузов - членов Консорциума «Сетевой подготовительный факультет для иностранных граждан», дается обобщенная характеристика ресурсной основе функционирования сетевого подготовительного факультета – онлайн-курсам по общеобразовательным предметам, размещенным в системе дистанционного обучения цифровой платформы «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>.

Ключевые слова: *сетевой подготовительный факультет, консорциум, подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации, онлайн-курсы по общеобразовательным предметам.*

N.V. Tatarinova

(Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia)

MODERN PREPARATORY FACULTY: NETWORK INTERACTION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article defines the activities of the universities-members of the Consortium «Network Preparatory Faculty for foreign citizens», gives a generalized description of the resource basis for the functioning of the network preparatory faculty-online courses in general education subjects placed in the distance learning system of the digital platform of the Pushkin State Institute of the Russian Language «Education in Russian» <https://pushkininstitute.ru/>.

Keywords: *network preparatory faculty, consortium, foreign citizens' preparation for studying at Russian universities, online general subject courses.*

Одной из ключевых задач стратегии развития российского образования является повышение международной конкурентоспособности вузов. Рост привлекательности российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг во многом определяется их способностью к сетевому взаимодействию и консолидации интеллектуальных, кадровых, технологических и других ресурсов для реализации программ и проектов в различных сферах деятельности. Весной 2021 года руководством

пяти российских вузов было принято решение о создании Консорциума «Сетевой подготовительный факультет», цель которого - организация качественной подготовки иностранных граждан с использованием цифровых образовательных технологий к освоению профессиональных программ на русском языке в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.

В состав учредителей Консорциума вошли Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (далее – Институт Пушкина), Воронежский государственный университет (ВГУ), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ им. Петра Великого), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (МГТУ «СТАНКИН»).

В Соглашении, подписанном вузами-учредителями Консорциума, выражены заинтересованность каждого из них в разработке и реализации дистанционных программ, обеспечивающих высокое качество подготовки иностранных слушателей к обучению на русском языке в образовательных организациях Российской Федерации, и стремление внести вклад в решение национальных задач по развитию экспорта российского образования и продвижения русского языка за рубежом. Основой для объединения университетов послужили результаты совместной работы по созданию в системе дистанционного обучения на портале «Образование на русском» онлайн-курсов по предметам подготовки иностранных слушателей по всем направлениям, реализуемым на подготовительных факультетах. Целью участия в Консорциуме является консолидация усилий университетов-учредителей для обеспечения высокого качества подготовки иностранных слушателей к обучению на русском языке в образовательных организациях Российской Федерации и решения национальных задач по развитию экспорта российского образования и продвижения русского языка за рубежом.

Возможность реализации образовательных программ в сетевой форме установлена частью 1 статьи 13 и статьи 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Согласно Федеральному закону, сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность реализации образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. Сетевая форма реализации образовательных программ содержит огромный потенциал повышения качества программ подготовки иностранных граждан к обучению на русском языке в образовательных организациях Российской Федерации. С одной стороны, это связано с возможностью коллективной подготовки используемого в учебном процессе качественного образовательного контента, а с другой стороны, с новыми возможностями в кадровом обеспечении программ, предъявлении согласованных требований к компетенциям, в том числе цифровым, преподавателей, работающих на подготовительных факультетах/отделениях.

Деятельность «Сетевого подготовительного факультета для иностранных граждан» (далее – СПФ) будет осуществляться по нескольким направлениям, которые условно можно разбить на две группы.

К первой группе, связанной с реализацией образовательных программ для иностранных граждан, относятся:

- подготовка иностранных обучающихся к освоению программ высшего образования на русском языке с использованием совместно разработанных онлайн-курсов и других разработанных вузами сетевых ресурсов;

- разработка образовательных программ, разработанных и реализуемых участниками консорциума в сетевой форме;

- развитие содержания, форм и методов цифровой дидактики, предполагающей, в том числе, разработку и использование в учебном процессе индивидуальных образовательных траекторий;

Ко второй группе, связанной с подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров для работы на подготовительных отделениях и факультетах с использованием цифровых образовательных ресурсов, относятся:

- разработка и реализация программ повышения квалификации для преподавателей подготовительных отделений, направленных на освоение методов преподавания с использованием онлайн-курсов и других ресурсов Сетевого подготовительного факультета при подготовке иностранных обучающихся к освоению программ высшего образования на русском языке;

- разработка и реализация программ профессиональной переподготовки преподавателей и специалистов в предметных областях для преподавания на подготовительном факультете с использованием онлайн-курсов и других ресурсов Сетевого подготовительного факультета;

- разработка требований и проведение сертификации преподавателей русского языка как иностранного и общеобразовательных предметов для преподавания на Сетевом подготовительном факультете.

Ресурсно-технологической основой функционирования Сетевого подготовительного факультета служит уникальная информационно-образовательная среда портала «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>, ядром которой является система дистанционного обучения и созданные при участии членов Консорциума онлайн-курсы по общеобразовательным предметам [Колтакова, 2017].

В образовательные программы, реализуемые на СПФ, включаются обязательные модули, обеспечивающие:

- обучение русскому языку, в том числе языку будущей специальности иностранных слушателей,

- обучение общеобразовательным предметам, перечень которых зависит от направленности обучения.

В настоящее время на подготовительных факультетах/отделениях реализуются общеобразовательные программы по пяти направленностям обучения: гуманитарной, экономической, медико-биологической, естественнонаучной, инженерно-технической и технологической. Вузы-учредители консорциума имеют богатый опыт обучения иностранных слушателей подготовительных факультетов по образовательным программам всех направленностей, но при этом каждый из вузов имеет свои

приоритетные направления подготовки, связанные с профилем реализуемых ими основных образовательных программ высшего образования.

К приоритетным направленностям обучения на подготовительном факультете Института Пушкина относятся гуманитарная и экономическая.

Приоритетными направленностями обучения слушателей подготовительных отделений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и Московского государственного технологического университета «СТАНКИН» являются инженерно-техническая и технологическая, экономическая.

Подготовительный факультет Национального исследовательского Томского политехнического университета готовит слушателей инженерно-технической и технологической, медико-биологической, экономической и естественнонаучной направленностей.

Воронежский государственный университет в настоящее время не выделяет для себя приоритетных направлений и обучает иностранных слушателей по программам всех профилей подготовки.

Согласно Методическим рекомендациям для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме варианты реализации сетевых программ могут быть разнообразными [Методические рекомендации, 2019]. В настоящее время вузы-члены Консорциума прорабатывают модели реализации образовательных программ на СПФ, среди которых можно выделить следующие:

– процесс обучения выстроен на базе двух и более образовательных организаций, реализующих образовательные программы, структура которых включает отдельные модули с идентичными образовательными результатами;

– процесс обучения строится на базе одной (базовой) образовательной организации в рамках образовательной программы, для реализации которой привлекаются преподаватели других образовательных организаций – членов Консорциума.

Важно отметить, что сетевая форма реализации образовательных программ позволит устранить возможный дефицит ресурсов образовательной организации и обеспечить выполнение требований к качеству подготовки иностранных слушателей.

Организованная в рамках СПФ работа позволяет эффективно решать следующие задачи:

1) проведение входного анкетирования и тестирования слушателей, устанавливающего уровень владения русским языком как иностранным;

2) распределение слушателей по группам с учётом результатов анкетирования, направленности образовательной программы, сроков обучения, уровня владения русским языком, а также с учётом часовых поясов, в которых проживают слушатели. Последнее является чрезвычайно важным для составления расписаний контактных занятий при реализации онлайн-программ;

3) создание онлайн-курсов и других образовательных ресурсов для реализации сетевых образовательных программ;

4) проведение контроля качества освоения образовательных программ, в т.ч.

проведение текущего контроля, проведение онлайн-тестирования по русскому языку как иностранному и промежуточной аттестации в конце семестра;

5) проведение итоговой онлайн-аттестации иностранных слушателей по единым, согласованным членами Консорциума, требованиям.

Функционирование СПФ предполагает совместное использование и развитие членами Консорциума контента и сервисов, предоставляемых слушателям в LMS Canvas на платформе «Образование на русском». Методическое обеспечение учебного процесса включает проведение онлайн-занятий по обязательным модулям образовательной программы. Каждый этап обучения русскому языку («нулевой» уровень – элементарный уровень; элементарный уровень – базовый уровень; базовый уровень – первый сертификационный уровень) на СПФ сопровождается видеолекциями, презентациями, контрольно-измерительными материалами для текущей, промежуточной и итоговой аттестаций, размещёнными в личных кабинетах слушателей в LMS. Для постановки и корректировки звуков, отработки русского ударения и особенностей интонационных конструкций слушатели СПФ имеют доступ к большому набору аудиозаписей, могут использовать онлайн-тренажёры, создавать и размещать собственные аудиоподкасты. Размещённые в LMS видео- и аудиоматериалы обеспечивают более 4 000 часов самостоятельной работы слушателя для развития лексико-грамматических и коммуникативных навыков. В модулях образовательных программ размещены все необходимые учебные материалы, в том числе основная и дополнительная литература, с которыми слушатели могут работать в асинхронном режиме. Системой предусмотрено длительное хранение материалов, что позволяет организовать самостоятельную работу слушателей, их многократное обращение к учебным сервисам и материалам. Слушатели СПФ имеют возможность регулярно самостоятельно проходить онлайн-тестирование по русскому языку как иностранному, что позволяет им самостоятельно оценить динамику успешности обучения.

Инструментарий LMS позволяет проводить сбор статистических данных о деятельности слушателей, контролировать, сколько времени слушатели тратят на изучение материалов, как они справляются с заданиями и каков их прогресс. Все это позволяет в реальном времени отслеживать успехи слушателей и дает возможность сделать выводы об эффективности обучения.

Таким образом, слушатели сетевого подготовительного факультета получают следующие уникальные возможности:

- изучать русский язык и предметы на русском языке в системе LMS Canvas платформы «Образование на русском» в режиме 24x365;
- получить безлимитный доступ к методическим онлайн-материалам вузов-членов Консорциума;
- учиться по гибкому графику и расписанию обучения;
- получить техническую поддержку в течение всего периода обучения;
- пройти диагностическое и сертификационное онлайн-тестирование для определения уровня владения русским языком;
- принимать участие во всех онлайн-мероприятиях вузов-членов Консорциума;

разговорных клубах, Олимпиадах, студенческих конференциях, концертах и т.п.

В 2021/2022 учебном году планируется пилотная апробация сетевых программ подготовки иностранных граждан к обучению в вузах РФ, по итогам которой будет проведен анализ полученного опыта, а лучшие практики будут рекомендованы к последующему тиражированию. Ожидается, что сотрудничество в рамках Консорциума будет взаимовыгодным для всех его участников и способствовать повышению эффективности основной деятельности каждого из них.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.03.2022)

2. Колтакова Е.В., Татарина Н.В., Лешутина И.А. Портал «Образование на русском» как информационно-образовательная среда обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете //II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва): сборник статей / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2017. 412 с.

3. Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по вопросам реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме от 28 июня 2019 года N МР-81/02вн [Электронный ресурс] <https://docs.cntd.ru/document/563687751> (дата обращения 01.03.2022).

УДК 371.3+378.061.3

Н.В. Татарина

О.Н. Халева

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

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт обучения иностранных слушателей подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина публичному выступлению в учебно-научной сфере общения.

Ключевые слова: *подготовительный факультет; учебно-научная сфера; публичное выступление; УМК «Первые шаги в языкознании».*

N.V. Tatarinova

O.N. Khaleeva

(Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia)

TECHNOLOGY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS PUBLIC SPEAKING IN THE SCIENTIFIC SPHERE OF COMMUNICATION

Abstract. The article presents the experience of teaching foreign students of the preparatory faculty of Pushkin State Russian Language Institute to public speaking in the scientific sphere of

communication.

Key words: *preparatory faculty; educational and scientific sphere; public speaking; educational and methodical complex "First steps in linguistics".*

Обучению устному публичному выступлению на русском языке должно уделяться большое внимание как на занятиях с носителями русского языка, так и при работе с иностранными студентами, изучающими русский язык в учебно-профессиональных целях. Публичное выступление в учебно-профессиональных целях – это доклад на практическом занятии, защита проекта, реферата, курсовой и дипломной работы, это выступление на студенческом семинаре или научной конференции. Технология обучения публичному выступлению иностранного студента – длительный и трудоемкий процесс, который должен начинаться на этапе довузовского обучения на подготовительных факультетах/отделениях, языковых курсах для иностранных граждан.

Обучение научному стилю речи является необходимым компонентом программы довузовской подготовки вне зависимости от того, какую специальность выбрал студент. Задачами обучения научному стилю речи являются знакомство с характерной грамматикой научного текста, формирование терминологического аппарата будущей специальности: обучение общенаучной терминологии и терминам профильной научной дисциплины.

Подготовка учащегося к публичному выступлению включает в себя формирование умений в учебно-научной сфере общения во всех видах речевой деятельности. Это значит, что у студента на высоком уровне должны быть развиты умения в аудировании, чтении, письме и говорении. Так, на занятиях необходимо обучать пониманию информации, представленной в виде монологического высказывания информативно-объяснительного характера, т.е. осуществлять подготовку к восприятию лекций, научных сообщений и докладов. Обязательным является обучение чтению учебно-профессиональных, учебно-научных текстов в соответствии с профилем обучения. Слушатели должны научиться составлять план прочитанного текста, записывать ключевые фрагменты прочитанного или прослушанного текста. Такая работа направлена на участие слушателей в диалого-расспросе, на обсуждение ими учебно-научных тем, на целенаправленное использование изученного языкового материала при построении собственных высказываний.

В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина подготовлен учебно-методический комплекс по русскому языку в учебно-профессиональной сфере общения «Первые шаги в языкознании» [1, 2], адресованный иностранным учащимся, выбравшим филологию/лингвистику своей будущей специальностью. Целью комплекса является формирование коммуникативной компетенции на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности в сфере учебно-профессионального общения. Система заданий направлена на изучение профессиональной лексики и характерных особенностей научного стиля речи. Содержание учебных материалов тематически и терминологически соотнесено с программой вступительных испытаний в бакалавриаты филологических/лингвистических факультетов вузов России. В учебно-методический комплекс входят учебное пособие, рабочая тетрадь, материалы для аудирования, доступные для онлайн-прослушивания и скачивания через QR-код, а также методические

рекомендации для преподавателя. Комплекс предназначен для работы с иностранными учащимися под руководством преподавателя, но может быть использован для самостоятельной подготовки.


В учебный комплекс вошли следующие темы: понятие о языкознании, фонетика, графика, орфоэпия, морфемика и словообразование, лексикология и фразеология, морфология и синтаксис.

Каждая тема учебного комплекса содержит следующие разделы: «Учимся читать научные тексты», «Учимся слушать и записывать лекции», «Расширяем научный кругозор», «Обсуждаем проблему», «Работаем над научным проектом».

Раздел «Учимся читать научные тексты» состоит из нескольких подразделов. Сначала вводится новая лексика, которая используется во всех заданиях, упражнениях, текстах темы, затем отрабатываются универсальные конструкции научного стиля речи, встречающиеся в данной теме. В рабочей тетради предлагаются упражнения по закреплению этих конструкций, при этом задания сформулированы так, чтобы стимулировать учащихся употреблять конструкции для построения самостоятельных высказываний. Большое внимание уделяется способам образования новых слов. Грамматический материал, характерный для научного стиля речи, также входит в блок

После подготовительных заданий и упражнений следует основной текст темы, направленный на развитие умения извлекать информацию из научного текста (рис. 1, 2, 3, 4). В рабочей тетради предлагаются следующие задания: составление плана и запись в ожатом виде основных положений текста, составление глоссария научных терминов.

Т

<p>О В И Г Е Л Б Н Б Х У П Р а Ж Н Е Н И Й</p>	<p>Рис. 1</p> <div style="text-align: center;">  <p>ТЕМА 1</p> <p>ПОНЯТИЕ О ЯЗЫКОЗНАНИИ. ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ НАУКИ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ</p> <p>УЧИМСЯ ЧИТАТЬ НАУЧНЫЕ ТЕКСТЫ</p> </div> <p>1 а. Прочитайте новые слова. Обратите внимание на ударение. Запишите новые слова и их перевод в рабочую тетрадь (Мой словарь).</p> <p>б. Слушайте и читайте микротекст. Обратите внимание на интонацию.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;"> <p>язык речь языкознание лингвистика система использовать (П) (использование) раздел (основной) фонетика морфемика лексикология грамматика морфология синтаксис</p> </td> <td style="padding: 5px;"> <p>Языкознание (или лингвистика) – это наука о языке. Язык – это система. Языкознание изучает не только язык, но и речь. Речь – это использование языка. Языкознание – это очень сложная наука, поэтому она делится на разделы. Основные разделы языкознания – это фонетика, морфемика, лексикология, грамматика. Грамматика делится на морфологию и синтаксис. Есть и другие разделы языкознания. Все разделы языкознания очень важные. Все разделы языкознания связаны друг с другом.</p> </td> </tr> </table> <p>2 а. Найдите в тексте, который вы прочитали, предложения со следующими моделями. Запишите эти предложения в рабочей тетради.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">Модели</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ЧТО (Им. п.) – это ЧТО (Им. п.)</td> <td style="padding: 5px;">ЧТО (Им. п.) изучает ЧТО (В. п.)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ЧТО (Им. п.) делится НА ЧТО (В. п.)</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table> <p>Ответьте на вопросы.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что такое языкознание? 2. Что изучает языкознание? 3. На какие разделы делится языкознание? 	<p>язык речь языкознание лингвистика система использовать (П) (использование) раздел (основной) фонетика морфемика лексикология грамматика морфология синтаксис</p>	<p>Языкознание (или лингвистика) – это наука о языке. Язык – это система. Языкознание изучает не только язык, но и речь. Речь – это использование языка. Языкознание – это очень сложная наука, поэтому она делится на разделы. Основные разделы языкознания – это фонетика, морфемика, лексикология, грамматика. Грамматика делится на морфологию и синтаксис. Есть и другие разделы языкознания. Все разделы языкознания очень важные. Все разделы языкознания связаны друг с другом.</p>	Модели		ЧТО (Им. п.) – это ЧТО (Им. п.)	ЧТО (Им. п.) изучает ЧТО (В. п.)	ЧТО (Им. п.) делится НА ЧТО (В. п.)		<p>Рис. 2</p>
<p>язык речь языкознание лингвистика система использовать (П) (использование) раздел (основной) фонетика морфемика лексикология грамматика морфология синтаксис</p>	<p>Языкознание (или лингвистика) – это наука о языке. Язык – это система. Языкознание изучает не только язык, но и речь. Речь – это использование языка. Языкознание – это очень сложная наука, поэтому она делится на разделы. Основные разделы языкознания – это фонетика, морфемика, лексикология, грамматика. Грамматика делится на морфологию и синтаксис. Есть и другие разделы языкознания. Все разделы языкознания очень важные. Все разделы языкознания связаны друг с другом.</p>									
Модели										
ЧТО (Им. п.) – это ЧТО (Им. п.)	ЧТО (Им. п.) изучает ЧТО (В. п.)									
ЧТО (Им. п.) делится НА ЧТО (В. п.)										

У

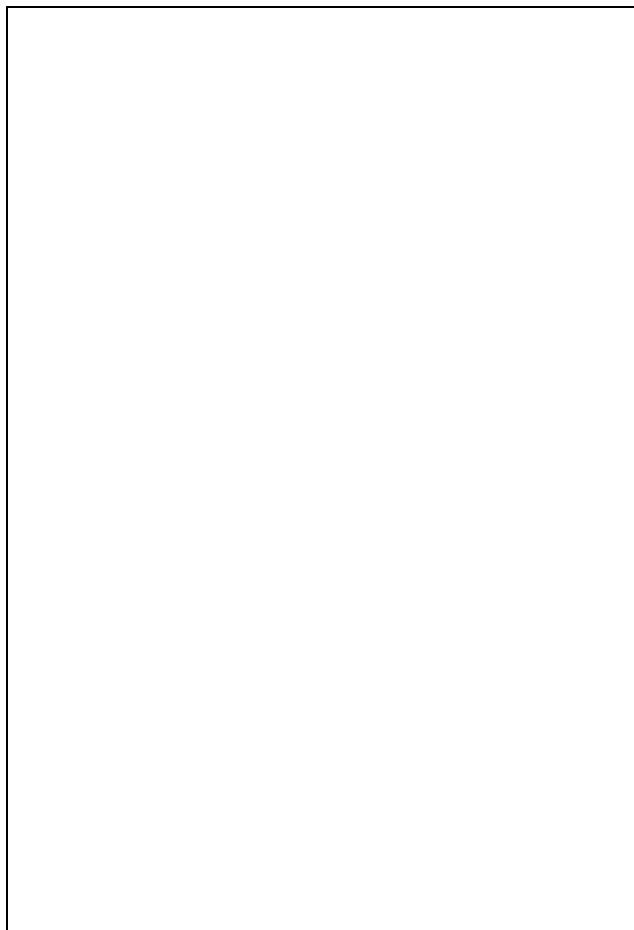


Рис. 3

Ответьте на вопросы.

1. Что изучает фонетика?
2. Что изучает морфемика?
3. Что изучает лексикология?
4. На какие разделы делится грамматика?
5. Что изучает морфология?
6. Что изучает синтаксис?

PT Выполните упражнения 4, 5 в рабочей тетради.

ПОВТОРЯЕМ ГРАММАТИКУ

СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ СО СЛОВОМ КОТОРЫЙ (Им. п.)

Фонетика — это раздел языкознания. Этот раздел (Им. п.) изучает звуки речи и интонацию.	Фонетика — это раздел языкознания, который (Им. п.) изучает звуки речи и интонацию.
Языкознание — это наука. Эта наука (Им. п.) делится на разделы.	Языкознание — это наука, которая (Им. п.) делится на разделы.
Основная единица языка и речи — это слово. Слово (Им. п.) имеет форму и значение.	Основная единица языка и речи — это слово, которое (Им. п.) имеет форму и значение.
Наука о языке делится на разделы. Эти разделы (Им. п.) связаны друг с другом.	Наука о языке делится на разделы, которые (Им. п.) связаны друг с другом.

6. Соедините два простых предложения в сложное с помощью слова **который**.
 Морфемика — это раздел языкознания. Этот раздел изучает состав слова.
 Лексикология — это раздел языкознания. Этот раздел изучает значение слова.
 Морфология — это раздел языкознания. Этот раздел изучает части речи.
 Синтаксис — это раздел языкознания. Этот раздел изучает словосочетание, предложение и текст.

PT Выполните упражнение 6 в рабочей тетради.

7. Слушайте и читайте текст. Следите за интонацией.

Обратите внимание на сокращение: и так далее — и т. д.

Основные разделы науки о русском языке

Языкознание (или лингвистика) — это наука, которая изучает язык. На Земле много языков. Все эти языки имеют много общего: в них есть звуки, слова, предложения и т. д. Всё это изучает общее языкознание. Общее языкознание также изучает природу

6. Найдите в тексте предложения со следующими моделями. Запишите эти предложения в рабочей тетради.

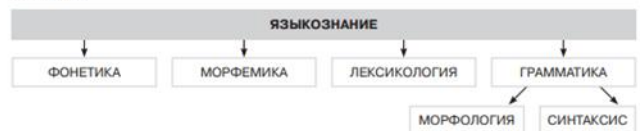
Модели
ЧТО (Им. п.) включает в себя ЧТО (В. п.)
ЧТО (Им. п.) связано С ЧЕМ (Тв. п.)

Ответьте на вопрос.
 Что включает в себя языкознание?

PT Выполните упражнение 1а-в в рабочей тетради.

3. Посмотрите схему № 1. Назовите основные разделы языкознания. Например: *Фонетика — это раздел языкознания.*

Схема № 1



4. Расскажите, на какие основные разделы делится языкознание. В ответе используйте модель: **ЧТО (Им. п.) делится НА ЧТО (В. п.)**.

PT Выполните упражнения 2, 3 в рабочей тетради.

5. Посмотрите схему № 2. Значения новых слов уточните в словаре.

Схема № 2

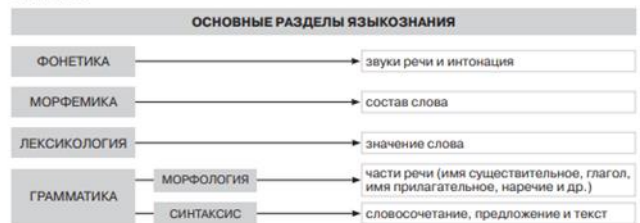


Рис. 4

языка, общие законы языка. Общее языкознание даёт определения научным терминам (например, что такое язык, речь, фонетика, морфемика и т. д.).

Языкознание связано со многими науками. Язык — явление общественно-историческое, поэтому языкознание связано с философией, социологией, историей, психологией.

Конечно, языкознание связано с литературоведением, вместе они образуют филологию — науку, которая изучает язык, литературу. Язык и литература являются частью культуры народа.

Языкознание также изучает отдельные языки (русский, английский, китайский, арабский и т. д.). Языкознание изучает систему каждого языка. Вы будете изучать русское языкознание (науку о русском языке, систему русского языка).

Когда вы будете изучать науку о русском языке, вы познакомитесь с её основными разделами: с фонетикой, морфемикой, лексикологией, морфологией и синтаксисом русского языка.

Фонетика изучает звуки речи и интонацию. Что такое звук? Какие звуки есть в русском языке? Сколько их? Что такое интонация? На эти вопросы вы сможете ответить, когда будете изучать этот раздел языкознания.

Морфемика изучает состав слова. Слово в русском языке состоит из частей. Каждая часть слова имеет своё значение. Знать эти части важно, чтобы понимать, как в русском языке появляются новые слова.

Слово имеет значение. Значение слова изучает лексикология. Лексикология — это раздел языкознания, который изучает словарный состав языка.

Следующий большой раздел языкознания — это грамматика, которая делится на морфологию и синтаксис. Морфология изучает слова как части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол и другие части речи). Синтаксис изучает словосочетания, предложения и текст.

Языкознание — это сложная наука, но она очень интересная. Она поможет вам лучше понимать язык, который вы изучаете.

8. Найдите в тексте термины, которые обозначают основные разделы науки о языке.

9. Закончите предложения.

1. Языкознание (или лингвистика) — это наука, которая изучает ...
2. Все языки имеют много общего: в них есть ...
3. Язык — явление общественно-историческое, поэтому языкознание связано с ...
4. Языкознание связано с литературоведением, вместе они образуют ...
5. Основные разделы языкознания — это ...
6. Фонетика изучает ...
7. Морфемика изучает ...
8. Лексикология — это раздел языкознания, который изучает ...
9. Грамматика делится на ...
10. Морфология изучает ...
11. Синтаксис изучает ...
12. Изучение языкознания помогает ...

Раздел «Учимся слушать и записывать лекции» направлен на развитие умения извлекать информацию из звучащего текста и фиксировать её (рис. 5).

Рис. 5

- 10 Дайте определение следующим терминам: фонетика, морфемика, лексикология, морфология, синтаксис.

Что такое фонетика? (Дайте определение термину фонетика.)

Термин	Определение
Фонетика	– это раздел языкознания, который изучает звуки речи и интонацию.

Что такое морфемика?
 Что такое лексикология?
 Что такое морфология?
 Что такое синтаксис?

FT Выполните упражнение 7 в рабочей тетради.

- 11 Ответьте на вопросы.

1. Что такое языкознание (лингвистика)?
2. Что изучает общее языкознание?
3. Какие общественные науки связаны с языкознанием?
4. Что изучает русское языкознание?
5. Как вы думаете, система вашего родного языка похожа на систему русского языка?
6. Какие разделы науки о языке вы знаете?
7. Что изучает фонетика?
8. Что изучает морфемика?
9. Что изучает лексикология?
10. На какие разделы делится грамматика?
11. Что изучает морфология?
12. Что изучает синтаксис?

- 12 Передайте содержание текста с опорой на вопросы.



УЧИМСЯ СЛУШАТЬ И ЗАПИСЫВАТЬ ЛЕКЦИИ

- 13 Прослушайте слова, словосочетания, предложения. Повторите их. Предложения запишите в рабочую тетрадь.

FT Выполните упражнение 8 в рабочей тетради.

- 14 Проверьте предложения, которые вы записали. Если вы заметили ошибки, исправьте их самостоятельно.

Раздел «Расширяем научный кругозор» содержит текст повышенной трудности. Предполагается, что этот текст будет прочитан самостоятельно во внеаудиторное время (рис. 6).

Рис. 6

РАСШИРЯЕМ НАУЧНЫЙ КРУГОЗОР

- 15 Прочитайте текст о Михаиле Васильевиче Ломоносове. Расскажите, что вы узнали о М.В. Ломоносове.

Михаил Васильевич Ломоносов

Великий русский учёный Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765) был не только физиком, химиком и математиком, но и прекрасным поэтом, замечательным филологом.

В 1757 году М.В. Ломоносов написал первую научную грамматику, которая называлась «Российская грамматика». Он был первым учёным, который проанализировал части речи в русском языке.

М.В. Ломоносов изучал язык, живую речь, анализировал московское произношение.

М.В. Ломоносов создал свою теорию: он разделил язык на три стиля – высокий, средний и низкий. Его теория стала основой стилистики.

Филологические исследования М.В. Ломоносова имеют большое значение для русского языкознания.



ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

- 16 Прочитайте текст. Обсудите проблему, затронутую в тексте.

Никогда не поздно

В последнее время дети рано начинают изучать иностранный язык. Некоторые учёные-лингвисты и психологи считают, что это правильно. Другие – спорят с ними, говорят, что ребёнку не понятно, почему он должен изучать иностранные слова, которые он не использует в речи.

В каком возрасте лучше всего начинать изучать иностранный язык? Есть свои плюсы в каждом возрасте. Дети младшего возраста правильно произносят иностранные слова, подростки легко изучают синтаксис и морфологию другого языка, а взрослые лучше понимают значения слов.

Все учёные согласны, что иностранный язык можно изучать в любом возрасте, если человек этого хочет. Многие взрослые люди, которые изучают иностранный язык, говорят, что в школе они не любили уроки иностранного языка, а сейчас получают большое удовольствие от уроков, потому что чувствуют красоту языка.

По Л. Голубевой-Монаткиной. Языкознание. Русский язык. Энциклопедия для детей

В каждой теме комплекса есть раздел «Обсуждаем проблему» с заданиями, сформулированными таким образом, чтобы учащиеся, используя изученный материал, могли высказать собственное мнение. Постепенно слушатели приобретают умения выражать законченную мысль, логически её развёртывать и пояснять, сопоставлять и обобщать факты. После обсуждения проблемы учащемуся предлагается написать в рабочей тетради эссе на предложенную тему (рис. 7).

Рис. 7

Ответьте на вопросы.

1. Какой ваш родной язык? Вы с удовольствием изучали свой родной язык в школе? Вы любите писать сочинения? Вы любите читать? Вы много читали на родном языке? Вы любите учить стихи?
2. Какой иностранный язык вы изучали в детстве? Вам нравилось изучать иностранный язык в школе? Вам легко было изучать иностранный язык? Что было трудно (произношение, морфология, синтаксис, лексика)? Вам было легко учить слова? Вы хорошо понимали грамматику? Вы много читали, говорили, слушали, писали на иностранном языке? Вам нравилось изучать иностранный язык? (Вы получали удовольствие от изучения иностранного языка?)
3. Сколько иностранных языков вы изучали? В каком возрасте (сколько вам было лет), когда вы начали изучать русский язык? Русский язык похож на ваш родной язык или на иностранный язык, который вы изучали раньше? Что для вас самое трудное в русском языке? Русское произношение трудное для вас? Вы легко запоминаете слова? Вы хорошо понимаете русскую грамматику?
4. Сколько иностранных языков вы хотите изучить? Какие это языки? Почему вы выбрали эти языки?
5. Как вы думаете, в каком возрасте лучше начинать изучать иностранные языки?



Выполните упражнения 9, 10 в рабочей тетради.

Исходя из опыта работы с иностранными слушателями подготовительного факультета Института Пушкина, обучение публичному выступлению включает в себя:

- формирование у учащихся понятия о научном стиле речи;
- формирование терминологического аппарата будущей специальности;
- знакомство с характерной грамматикой научного текста, с его особыми композиционными, жанровыми, видовыми и прочими признаками;
- обучение краткому, развернутому, выборочному пересказу текста (прочитанного или прослушанного);
- обучение диалогической речи, участию в обсуждении учебно-научных тем;
- обучение пониманию информации, представленной в виде монологического высказывания информативно-объяснительного характера (фрагмента лекции), на базе изученного материала;
- целенаправленное использование изученного языкового материала при построении монологического высказывания для публичного выступления на учебно-научную тему.

Учебно-методический комплекс «Первые шаги в языкознании» апробировался на подготовительном факультете Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина с 2015 по 2020 гг., в 2021 г. был выпущен издательством «Русский язык. Курсы». Иностранцы, прошедшие обучение по материалам данного УМК, стали студентами Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, МГЛУ и других вузов. Анализ успеваемости иностранных студентов Института Пушкина, регулярно проводимый кафедрой методики преподавания РКИ по циклу дисциплин, связанных с русским языком, показал, что иностранные студенты, которые в период обучения на подготовительном факультете занимались по УМК «Первые шаги в языкознании» и успешно освоили программу курса, прошли серьезную академическую адаптацию и готовы к активному участию в учебной деятельности, в том числе к подготовке публичного выступления.

Литература

1. Халеева, О.Н., Татарина, Н.В. Первые шаги в языкознании: учебное пособие по языку

специальности филологического профиля для иностранных слушателей подготовительных факультетов. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 152 с.: ил.

2. Халеева, О.Н., Татарина, Н.В. Первые шаги в языкознании: Рабочая тетрадь к учебному пособию по языку специальности филологического профиля. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 176 с.

УДК 371.3+378.061.3

Н.С. Тойчиева, Ш.Г. Темирова

*(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Самарканд, Республика Узбекистан)*

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ НОРМ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье раскрывается специфика работы по изучению лексических норм и их влияния на восприятие явлений русского языка студентами национальных групп. Рассматривается повышение уровня коммуникативной компетентности, формирование устойчивых умений и навыков, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях общения.

Ключевые слова: язык, функция общения, человеческое общество, коммуникативная компетентность, коммуникация, лексические нормы, сочетаемость, интернационализм, многозначные слова, фразеологизмы.

N.S. Toychieva, Sh.G. Temirova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

SPECIFICITY OF WORK ON THE STUDY OF LEXICAL NORMS IN THE NATIONAL AUDIENCE

Abstract. The article reveals the specifics of the work on the study of lexical norms and their influence on the perception of the phenomena of the Russian language by students of national groups. An increase in the level of communicative competence, the formation of stable skills and abilities that allow the correct use of language tools in various communication situations are considered.

Keywords: language, function of communication, human society, communicative competence, communication, lexical norms, compatibility, internationalism, ambiguous words, phraseological units.

Рассмотрим некоторые проблемы, задачи и задания, которые, помогают студентам в национальных многоязыковых аудиториях понимать и грамотно употреблять словосочетания русского языка с синонимами, антонимами, омонимами, паронимами и фразеологическими оборотами.

Русский язык выполняет коммуникативную функцию, обеспечивая эффективное общение с представителями иной национальной общности в различных ситуациях и сферах деятельности. Язык – это одно из самых важных и самых древних общественных явлений. Человеческое общество не может существовать без языка. Язык помогает людям понять друг друга, объединиться для совместной работы, зафиксировать свой опыт в книгах и передать его другим поколениям. Поэтому изучать языки так же важно, как и

математику, историю разных стран и народов, животный и растительный мир.

В процессе межнационального общения используются международные языки: английский, русский, французский, немецкий и испанский. В нашей стране повысился интерес к русскому языку как средству международного общения. Русский язык признан языком профессионального общения в разных сферах деятельности. Русский язык расширяет лингвистический кругозор, способствует формированию культуры общения, содействует общему речевому развитию студентов.

В настоящее время острой задачей, стоящей перед педагогическим составом учебных заведений, является воспитание всесторонне развитого подрастающего поколения, имеющего широкий кругозор, способного к логическому мышлению, самостоятельному анализу, стремящегося к самообучению и самосовершенствованию. Формирование речи и культуры общения личности относится к одной из основных задач образования. Уровнем культуры общения определяется образ жизни и мыслей человека, обуславливается развитие способности межличностного и межкультурного диалога, готовность к сохранению, присвоению и воспроизведению как родных, так и инокультурных ценностей. Возрастает роль изучения русского языка, так как он выполняет функцию общения и является инструментом познания и ориентации человека в современном пространстве. Число изучающих русский язык увеличивается с каждым годом. Актуальным становится формирование такого уровня их коммуникативной компетентности, который обеспечивал бы эффективное общение с представителями иной национальной общности в различных ситуациях и сферах деятельности.

Главной целью обучения студентов национальных групп дисциплине «Русский язык» является формирование и совершенствование коммуникативной компетентности в деловой и учебно-профессиональной сферах.

Для адекватного понимания людьми друг друга при речевом общении в сознании каждого из его участников существует коммуникативная норма, которая позволяет им совместно строить коммуникативное пространство. А такая норма представляет собой комплексное понятие, включающее как собственно языковую норму, так и внелингвистические элементы. Поэтому любой человек, попадающий в иноязычную языковую среду и желающий общаться с носителями языка, должен освоить эту норму - иначе никакая коммуникация невозможна. Сказанное позволяет утверждать, что содержательные аспекты изучения русской речи в иноязычной и национальной аудитории имеют свою специфику.

Основная цель – создать условия для повышения уровня коммуникативной компетентности, формирование устойчивых навыков и умений, позволяющих правильно использовать языковые средства в различных ситуациях общения. Для достижения поставленной цели нужно решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка национальными или иностранцами: 1) преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для национальной аудитории в целом; 2) преодоление межязыковой интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного узбекского или языка-посредника); 3) формирование лингвокультурологической компетентности с учетом сходств и различий языковых

картин мира носителей русского языка и других языков. Особую специфику имеет работа по изучению лексических норм. Нередко именно в связи с проблемами словоупотребления связано неумение студентов национальных групп выразить свою мысль, слушающий или читающий может понять ее неправильно, искаженно. Помочь студентам национальных групп позволяет использование в учебном процессе материалов раздела «Лексические нормы».

Работа с лексикой строится на основе поэтапного изучения наиболее значимых аспектов темы. Прокомментируем, т.е. перечислим основные проблемы и назовём некоторые типы заданий:

1) Точность словоупотребления. Здесь особое внимание студентов обращается на близкие по звучанию лексические единицы, имеющие разное значение, а также близкие по значению однокоренные и неоднокоренные слова, частично совпадающие по значению с соответствующими лексемами их родного языка. Для активизации такой лексики студентам предлагается несколько микротекстов, в каждом из которых они должны верно использовать все слова, вставив их вместо точек в правильной грамматической форме. К таким группам относятся, например, следующие: 1) *учить-учиться-изучать-заниматься*; 2) *помнить-вспомнить-запомнить-напомнить*; 3) *осуждать-обсуждать*; 4) *принимать(ся)-применяться* и другие.

Среди студентов национальных групп делается акцент на такой особенности русской лексической системы, как наличие большого количества многозначных слов, при сопоставлении которых с соответствующими им словами родного языка обнаруживаются не только общие значения, но и различия. В таких ситуациях уточнить значение слова позволяет только его контекстное употребление. Для правильного использования полисемичных слов студентам национальных групп предлагается следующее задание:

а) выписать из словарей все значения слова *поле* и все значения его в родном языке, найти общие значения и семантические различия; б) перевести на родной язык следующие словосочетания: *электромагнитное поле, оставить свободным левое поле страницы, собирать цветы в поле, футбольное поле, шляпа с широкими полями, магнитное поле*; в) привести собственные примеры употребления многозначных русских слов в контексте и дать соответствующий перевод на родной (узбекский) язык.

С другой стороны, нужно учитывать и то, что в некоторых случаях разные русские слова (лексемы) переводятся на родной (узбекский) язык одним и тем же словом, что приводит к нарушению студентами национальных групп норм словоупотребления в русском языке. Напомним, в частности, на многие языки одним и тем же словом переводятся следующие лексические единицы: 1) *знать-уметь*, 2) *учёный-научный*, 3) *народный-популярный*, 4) *американец-американский*, 4) *мера-размер*, 5) *класс-урок*, 6) *рассказ-история* и т.д. При работе такими словами надо объяснить различие в их значении и употреблении и попросить студентов самостоятельно составить с каждым словом словосочетания и предложения.

Ещё один сложный для иностранных студентов пласт русской лексики - так называемые слова-интернационализмы, которые получили право на существование наряду с исконно русскими словами, близкими, но не тождественными им по значению.

Для достижения точности словоупотребления нужно знать значения тех и других, их стилистическую окраску, а также типичный для каждого слова контекст. Усвоению такой лексики способствует выполнение следующих заданий.

1. Укажите разницу между близкими по значению русскими и узбекскими (иноязычными) словами. Употребите их в словосочетаниях и предложениях. Например: *спор-дискуссия, больница-клиника-госпиталь, начальник-шеф, учитель-преподаватель-наставник* и другие.

Соедините стрелками синонимичные слова и выражения в левом столбике и правом столбцах.

Смелый	- приспособление
Аккомодация	- ценная бумага
Акция	- последовательность действий
Алгоритм	- храбрый.

Чтобы избежать грубых ошибок при употреблении слов-интернационализмов, необходимо помнить, что некоторые русские слова с интернациональной основой, имеющие в других языках сходные по структуре и звучанию лексемы, отличаются от последних по смыслу. Это так называемые, «ложные друзья переводчика». Такие слова требуют особенно внимательного изучения. А для этого можно использовать следующие типы заданий.

Задание №1. Найдите ошибки в употреблении иноязычного слова в данных ниже примерах. Попытайтесь объяснить причину ошибок. Дайте правильный вариант.

1. На юге Сибири началась конструкция новой мощной электростанции.

2. Новое правительство выступило за прокламацию независимого политического курса.

Задание №2. Прочитайте данные ниже русские слова с интернациональной основой. Вспомните похожие на них слова родного языка. Распределите их по двум колонкам, слева напишите слова, совпадающие по смыслу в обоих языках, справа-слова, имеющие существенные различия.

Например: *организация, кондуктор, интеллигенция, журнал, комплектация, коммуникация* и т.д.

Богатство русской и узбекской лексики проявляется так же в наличии большого количества паронимов. При обучении национальных студентов правильному употреблению паронимов разделить их на две группы: 1) паронимы, имеющие русский корень, иногда переводимые, одним и тем же словом, а иногда разными лексемами, например: *адресат-адресант, человеческий-человечий-человечный, дипломат-дипломант* и другие.

2) паронимы с интернациональным корнем, переводимые на родной язык, одним словом, например: *артистичный-артистический, район-регион* и другие.

Известно, что в разных языках в силу специфики национального языкового сознания слова нередко соединяются по-разному. Например: с существительным *вопрос* в русском языке сочетаются глаголы *задавать-здать, ставить-поставить*. Сравните, на русском *спрашивать вопрос* в английском *to ask a question*, в испанском-*делая вопрос*

(haser una pregunta) и т.д. Поэтому буквальный перевод многих словосочетаний и предложений с родного языка на русский приводит иногда ошибкам. Для преодоления этой проблемы в таких случаях рекомендуются следующие задания.

1. Продолжите ряд слов, сочетающихся с данными ниже а) глаголами: *открыть дверь, закон, магазин....*, б) существительными: *работу выполнить, провести....*, в) прилагательными: *современная девушка, техника....*, г) наречиями: *быстро читать, говорить....*

2. Составьте возможные словосочетания из данных ниже глаголов и существительных. Переведите их на родной (узбекский) язык.

Играть, иметь роль, значение

Улучшить, повысить качество, уровень.

Выразительность и уместность словоупотребления.

Таким образом, чтобы добиться максимальной выразительности речи, важно постоянно увеличивать словарный запас и умело пользоваться всеми богатствами лексики русского языка: синонимами, антонимами, омонимами, паронимами, фразеологизмами, отражающими языковое сознание. Поэтому студентам национальных групп необходимо не только знать перечисленные языковые средства, но и уместно их употреблять, т.е. учитывать особенности конкретной коммуникативной ситуации: степень её официальности, возрастные, национальные особенности партнеров, место и время общения и другие.

В целях формирования и закрепления соответствующих навыков и умений разработана система обучающих заданий: а) подбор из знакомых синонимов оптимального слова и составление с ним словосочетания и предложения; б) построение речи на контрастах; в) раскрытие значений русских фразеологизмов, построенных из хорошо известных слов, и создание ситуаций, в которых было бы уместно их употребление; г) нахождение русских пословиц, эквивалентных пословицам родного языка, осознание связи пословиц со спецификой русского менталитета и уместности их употребления.

Апробирование данных типов заданий на широкой и многонациональной (узбекской, таджикской, иранской, татарской, каракалпакской и др.) студенческой аудитории показало их несомненную эффективность в решении задач, поставленных в курсе «Русский язык».

Литература

1. Культура русской речи: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. (М.Б.Будильцева, Н.И.Новикова, И.А.Пугачев, Л.К.Серова.) М.: Русский язык. Курсы, 2010).

2. Филология на рубеже веков: традиции и перспективы. //Сборник материалов республиканской научно-практической конференции. Самарканд 2020, С. 27

3. Развитие речи учащихся в процессе изучения русского языка и литературы в школе. М.: 1996.

4. Актуальные проблемы филологии. // Сборник материалов республиканской и научно-практической конференции. Самарканд, 2021., С. 43.

КАК НАУЧИТЬ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНО ЧИТАТЬ И ГОВОРИТЬ ПО-РУССКИ?

Аннотация. В данной статье показана роль использования наиболее правильной методики обучения учащихся (с нерусским языком обучения) чтению и письму.

Ключевые слова. *Словесное ударение, роль ударения, редукция гласных.*

Z.G. Tursunova

(Secondary school No. 21 of the Tailyak district,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)

HOW TO TEACH STUDENTS OF SCHOOLS WITH UZBEK LANGUAGE OF INSTRUCTION TO READ AND SPEAK RUSSIAN CORRECTLY?

Abstract. This article shows the role of using the most correct methods of teaching students (with a non-Russian language of instruction) to read and write.

Keywords. *Verbal stress, the role of stress, vowel reduction*

Обучение русскому языку в узбекской школе носит коммуникативный характер. Выпускник должен свободно говорить на русском, понимать чужую речь, задавать вопросы, отвечать на вопросы, уметь довести до собеседника своё мнение.

Для достижения этих целей в школе нужно поставить обучение на соответствующий уровень. Как сформировать и развивать у учащихся нормы произношения, письма?

Для этого я применяю вот следующую методику:

1 Для формирования и развития умения правильно произносить слова русского языка учу детей расстановке словесного ударения. Объяснив какую роль имеет ударение на примерах, доведу до учащихся важность этого действия. На примере таких слов, как «зАмок- замОк» доведу до учащихся важность правильной постановки ударения одинаковые буквы, только ударение меняет смысл слова

2. Следующий шаг – это доведение до понятия учащихся фонетических законов русского языка.(оглушение звонких согласных перед глухими, озвончение глухих согласных перед звонкими, оглушение звонких в конце слова) редукции гласных.

Говоря о редукции гласных Я, Е я естественно, не говорю учащимся такие слова как редукция, я говорю так: Буквы Я и Е в зависимости от того , где они находятся (под ударением , предударном слоге, в начале слова или заударном слоге) произносятся как (ya), (yэ).

Но если они находятся предударном слоге (перед ударением), то они произносятся как (и)

Например: Первое сентября (первайэ синтибра). И обращаю внимание учащихся на все буквы У, Я, находящиеся в этом словосочетании. В слове (первое) первая (Е)

находится под ударением и соответственно произносится как (Е) ,вторая буква (Е) находится за ударным слогом и тоже произносится как (Е) . В слове сентября ударение падает на последнюю букву (Я) . Буквы (Е) и (Я) находятся в предударном слогах и произносятся как (и) (синтибрйа) .

После выполнения упражнений, в которых ударение находится в последних слогах учащиеся доходят до понятия правильного произношения гласных Е, Я в предударном слоге.

3. Далее я привожу примеры , где буквы Е, Я находятся в начале слова и на них не падает ударение: его, её, ещё, язык, ячмень, Ярославль ит.д. Учащимся объясняю , что если буквы Е, Я находятся в начале слова и на них не падает ударение, то они произносятся как (уи): йиво, йийо, йищо, йизык, йичмень, Йираславль и т.д.

4. Следующий шаг . Напоминание учащимся о том , что буква О тоже меняется в зависимости от ударения. Если она под ударением произносится (О), но если на неё не подает ударение, независимо от местоположения (находится ли перед ударным или за ударным слогом) произносится (а) .

После усвоения учащимися произношения ударного и безударного (О), я объясняю роль звонких и глухих парных согласных записываю на доске б – п, в-ф, г-к, д –т, з-с, ж-ш (в узбекских классах пары по звонкости /глухости изучаются в начальных классах, они совпадают с русским, что облегчают работу учителя).

После того, как учащиеся выучат эти пары, объясняю учащимся законы озвончания и оглушения согласных на примерах: травка, сделал; и объясняю: если в слове рядом окажутся две буквы из состава этих 12 букв , то стоящая второй буква, в слове травка это -к, в слове сделал, пара буквы с – это з.

Значит, хотя мы пишем «травка», но произносим (говорим) «трафка», «сделай» – пишем, а произносим «зделай».

Затем объясняю детям, что если звонкие парные (а именно б букв) окажутся в конце слова, то они произносятся так же, как своя парная по звонкости – глухости: нож (нош) , сад (сат), готов (готоф).

Все эти знания учащиеся применяют на уроке чтения , естественно, уже не вдаваясь в подробности переобразований, а просто читают правильно на русском языке.

УДК 371.3+378.061.3

О.А. Ускова

Н.С. Шаталова

(Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы цифровизации образовательной среды обучения русскому языку как иностранному, индивидуализации образовательных треков профессиональной подготовки иностранных специалистов, представлено лингвометодический описание электронных образовательных ресурсов,

обеспечивающих организацию процесса обучения РКИ по параметру множественности форм и способов образовательной деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровизация, дистанционный формат обучения, информационно-образовательная среда, электронные ресурсы.

**O.A. Uskova,
N.S. Shatalova**

(Moscow State Linguistic University,
Moscow city, Russia)

INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL TRACKS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. The aim of this article is characterized the problems and prospects of digitalization of the educational environment for teaching Russian as a Foreign Language, individualization of educational tracks for the professional training of foreign specialists, presents a linguistic and methodological description of e-learning resources, which ensures the organization of the process of teaching RFL according to the parameter of the multiplicity of forms and methods of educational activity digitalization, individual approach, e-learning, educational environment, electronic resources and tools.

Key words: Russian as a Foreign Language, digitalization, e-learning, IT-educational environment, e-learning resources.

В настоящее время теоретические и прикладные аспекты методики преподавания русского языка (далее – РКИ) как иностранного рассматриваются в контексте содержательных, технологических и организационных общепедагогических новаций, важнейшей из которых является цифровизация образовательной среды, что предполагает, как декларируется, индивидуализацию процесса обучения.

Признавая необходимость и неизбежность внедрения цифровых образовательных программ в процесс обучения, позволим себе заметить, что проблема формирования индивидуальной образовательной траектории не сводится к организации он-лайн обучения. В то же время нельзя не признать, что востребованность индивидуализации обучения явилась важным стимулом развития дистантных технологий обучения иностранным языкам и, в частности, русского языка как иностранного.

Подчеркнем, что индивидуальный подход к обучению является одним из основных принципов методики преподавания РКИ, который получил теоретическое обоснование в середине 1980-х гг. в рамках направления *Learner-Centered Approach* (ориентированность обучения на учащегося), в соответствии с которым взаимодействие участников учебного процесса представляет собой тип определенных отношений, позволяющий индивидуализировать процесс обучения, в основе которого – удовлетворение коммуникативных потребностей пользователя иностранным (в данном случае русским) языком, что должны обеспечить гибкие модели обучения [Ускова, Саакян 2019].

Для достижения заявленной цели, с одной стороны, был запущен процесс унификации международных образовательных стандартов (так называемый «болонский процесс»: внедрение двухуровневой системы образования), с другой

стороны, в качестве главного требования профессиональной подготовки было выдвинуто обеспечение вариативности образовательных программ, что, в свою очередь, предполагает диверсификацию педагогических подходов, технологий, методов и форм организации обучения (контактной, дистанционной, интегрированной).

В современном общепедагогическом контексте лингводидактическое проектирование целевых, содержательных и технологических аспектов организации обучения РКИ (и «русскому языку в профессиональной сфере – РЯПО») актуализирует круг вопросов, решение которых в методологическом и методическом плане позволит повысить эффективность образовательного процесса. Среди них обозначим следующие: определение принципов создания общих систем обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, отвечающих целям и задачам обучения в структуре высшего образования, и профессионально-ориентированных систем обучения РЯПО: их унификации, дифференциации, интеграции, интенсификации; референция и адаптация содержания обучения РКИ к потребностям речевого общения в образовательном пространстве вуза и реальной профессиональной коммуникации специалиста; внедрение инновационных, в том числе цифровых, технологий обучения, реализующих концепцию интегративного языкового развития.

Особого внимания заслуживают методологические и психолого-педагогические вопросы интенсификации учебного процесса на основе функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза – обучающие, контрольно-диагностические и коммуникационные системы различного назначения (доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам), а также организация образовательной деятельности *в дистанционном формате*, т.е. с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих взаимодействие (синхронное и /или асинхронное посредством сети «Интернет») участников образовательного процесса.

Следует отметить, что, теоретическое обоснование использования в учебном процессе информационно-коммуникационных (компьютерные, Интернет-сетевые, локальные сетевые, гипертекстовые, IP-телефония) и мультимедийных (нелинейные, линейные, гипермедийные) технологий как средств и ресурсов создания различных типов образовательной среды разрабатывается с 80-х годов XX века и до настоящего времени. Перечислим некоторые из них: информационная среда открытого типа, включающая базы данных (справочно-информационные, текстовые, аудиовизуальные, образовательный контент); виртуальная среда – учебная и аутентичная языковой, коммуникационной (чаты, блоки, форумы, телемосты, веб-семинары и т.п.); обучающие, контрольно-диагностические и имитационные системы различного назначения, в том числе многоуровневое модульное построение учебного курса РКИ; учебно-методическое обеспечение средств обучения РКИ нового поколения: электронные и сетевые учебники, учебные пособия и учебно-методические комплексы; организация процесса обучения РКИ по параметру множественности форм и способов образовательной деятельности.

В настоящее время наиболее интенсивно разрабатываются направления, связанные

с практической реализацией информационных технологий (например, computer modeling of language competence, formalization of natural languages, HLTs as support for e-learning, HLTs as support for foreign language teaching), на базе которых создаются курсы дистанционного обучения иностранным языкам: интерактивные, в режиме он-лайн, тренажеры и т. д. Отдельно следует отметить электронные версии учебных пособий, которыми можно пользоваться в условиях как контактной, так и дистанционной формы обучения. Для дистанционного обучения РКИ предлагаются курсы самой разной направленности – от общего владения РКИ до предметных дисциплин на русском языке.

В то же время в научно-методических работах отмечается некая абсолютизация самого понятия «дистанционное обучение» (далее ДО). С нашей точки зрения, нет оснований для определения ДО как самостоятельной дидактической системы, большей аргументированностью и конвенциональностью обладает дифференциация «технология обучения языку – инновационная технология обучения языку».

Инкорпорирование дистанционных технологий в образовательный процесс является насущной потребностью современной системы высшего образования как в России, так и за рубежом.

Перспективным направлением цифровизации обучения РКИ является разработка электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих моделирование ситуаций реального профессионального общения на основе различного вида дидактических игр.

Организация квазипрофессиональной деятельности на русском языке результативно может быть осуществлена в таком синтетическом типе имитационных игр, как речевые игры [Шаталова, Шаталова 2020], имеющих свою современную объективацию посредством таких программных продуктов, как гипертекстовая технология и мультимедийные технология (ср., например, Macromedia Flash; Timeline; Chart.js; Exhibit; Adobe Audition; Sound Forge, Software Audio, Movie Maker и др.). Дидактические возможности данных ИКТ: оптимальное и эффективное средство структурирования учебной информации; адаптивное и нелинейное представление учебной информации, в том числе в том числе ее ввод дискретно-фрагментарно, но иерархически структурированно, и с одновременным доступом к образовательным ресурсам Интернета; программированный переход к тематически значимой информации с помощью контекстных ссылок в информационных массивах, что в целом способствует формированию у студентов навыков адаптивной поисковой стратегии с учетом их индивидуальных предпочтений; визуализация содержания профессиональной коммуникации (интерактивные таблицы, статичные и динамичные схемы, графика, звук, анимация речевых ситуаций и т.д.), в том числе и визуализация особо сложных для восприятия и интерпретации иностранным студентом той или иной дефиниционной модели частотной или узкоспециальной лексики.

Прокомментируем инвариант контента речевых игр «Перевод в сфере профессиональной коммуникации», разработанных на методической интерпретации видеофильмов, отражающих профессиональные интересы обучающихся.

Предлагаемые нами речевые игры в лингводидактическом плане имеют точно сформулированную цель или частные цели реализации в имитационно-естественных

условиях профессионального общения речевых умений и навыков, характеризуются операциями самостоятельного принятия решения в процессе «шаговой учебной процедуры». При этом студент продвигается в выполнении шагов речевой игры со скоростью, которая для его познавательных возможностей и сил оптимальна, оптимальна и его реакция, ориентировка в речевом материале.

Структурно могут быть дифференцированы следующим образом: 1) линейные (простые) с параллельным тренинговым выполнением заданий, число шаговых процедур неограниченно, открыто, контрольная пошаговая процедура выполняется по времени и засчитывается как результат. Выполнение количества пошаговых учебных процедур перед контролем индивидуально. 2) Разветвленные (сложные) речевые игры. В содержание игры включаются разные пошаговые учебные процедуры: основные и дополнительные. Последовательность их жесткая: после невыполнения основной пошаговой учебной процедуры А следуют три дополнительные процедуры разной степени трудности 1а, 2а, 3а. Результативность выполнения дополнительных процедур позволяет перейти к основной процедуре В, составленной по аналогии с первыми (основной А и дополнительными 1а, 2а, 3а) на усложненном дидактическом материале.

В речевых играх все задания построены в виде развернутого или свернутого алгоритма (вербальная форма представления и /или невербальная визуализация). Алгоритм обеспечивает все блоки речевой игры: информационный; тестовый; коррекционный; проблемный; контрольно-результативный.

Адаптивно-обучающий характер речевых игр позволяет провести полноценную диагностику сформированности навыков профессиональной коммуникации, использовать эти данные для реализации индивидуального подхода в коррекции и компенсации уровня владения метаязыком специальности в соответствии с программными требованиями.

Речевая игра как лингводидактическая технология, имеющая свою современную объективацию посредством электронных средств и цифровых инструментов, ориентирована на формирование у иностранных обучающихся умений и навыков: вычленять семантико-структурные коммуникативные элементы и определять их связи в тексте/ речи; применять шаблонные (клишированные) речевые действия и аналитические операции; выбирать инвариантные способы решения поставленной коммуникативной задачи. Речевые игры способствуют формированию лингвистической культуры мышления и культуры русской речи, педагогически целенаправленно обеспечивается переход от одного уровня владения речью к другому в соответствии с программными требованиями.

Не менее важным для индивидуализации образовательных треков в РКИ, на наш взгляд, является разработка *программ дистанционного контроля* (далее ПДК), так как они позволяют обеспечить независимость, конфиденциальность, объективность оценки и самооценки результатов обучения и изучения иностранного языка, что является принципиальным отличием ПДК от рейтерских таблиц самоконтроля, представленных во многих научно-методических документах, в частности. Цифровые формы контроля языковых (лексико-грамматических) навыков и коммуникативных умений рецептивных

(чтение и аудирование) и продуктивных (письмо и говорение) видов речевой деятельности позволяют сформировать у обучающихся адекватную самооценку своих достижений.

В качестве примера приведем программный продукт МГЛУ «Русский язык как иностранный: уровень ТРКИ 2 (B2). Пробное тестирование и консультирование». Особенность ПДК по РКИ МГЛУ заключается в том, что освоивший данную программу иностранный пользователь не только оценивает личный уровень коммуникативной компетенции владения русским языком в соответствии с требованиями российской системы ТРКИ, но и имеет возможность ознакомиться с отличиями российской и европейской систем тестирования по уровням владения иностранным языком.

Формат ПДК РКИ представляется своевременным по ряду причин: 1) отсутствие нормативных развернутых научно-методических документов формата лингводидактических описаний целей и содержания обучения в системе ТРКИ, 2) в системе высшего образования РФ обучение РКИ осуществляется в соответствии с ФГОС по иностранному языку. В условиях образовательной цифровой среды ПДК различных уровней, содержащие объемный банк тестовых заданий, могут в известной степени служить ориентиром нацеленного на результат обучения РКИ.

Заключение

Представленные варианты дистанционных форм обучения РКИ можно рассматривать как максимы процесса обучения, нацеленного на результат, от игры в речевое общение до контроля уровня коммуникативной компетенции (владения языком). Однако любой формат в условиях цифровой среды должен соответствовать главному требованию цифровой эпохи – удовлетворение коммуникативных потребностей пользователя РКИ через индивидуализацию процесса обучения посредством информационных технологий.

Литература

1. 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. – 176 с.
2. Шаталова, Н.С., Шаталова, Л.С. Технологизация в преподавании РКИ: аспекты реализации // Коллективная монография «Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность». – М.: АНОВО «Московский международный университет», 2020.

УДК 371.3+378.061.3

В.А. Уставщикова

(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье приводятся несколько типов проблем преподавания РКИ онлайн (мотивация студентов, дистанцированность, объяснение материала в отсутствии контакта, проверка заданий и качество интернета) и предлагается ряд решений (партнёрские работы,

сотрудничество и соревновательность в игровых формах, использование технических средств, сервисов и программ).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, онлайн-обучение, мотивация студентов, программы и сервисы.

V.A. Ustavschikova

(Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia)

TEACHING RLF ONLINE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. The article presents several types of problems in teaching Russian as a foreign language online (motivation of students, distance, explaining the material in the absence of contact, checking tasks and the quality of the Internet) and offers a number of solutions (partnership work, cooperation and competition in game forms, using technical means, services and programs).

Keywords: *Russian as a foreign language, online learning, student motivation, programs and services.*

В 2019 году мир столкнулся с серьёзным испытанием – началась пандемия COVID-19, и границы были закрыты. Это особенно сильно повлияло на сферу РКИ, так как для того, чтобы учиться, студентам необходимо было приехать в Россию.

Однако профессия преподавателя всегда предполагала гибкость подходов и умение найти выход из сложившейся ситуации. Преподавание русского как иностранного ушло в онлайн, и на первых порах многие из нас чувствовали себя первопроходцами в этой сфере, хотя, на наше счастье, к тому моменту существовало уже приличное количество инструментов для реализации этого процесса.

Безусловно, новый формат вызывал и новые трудности, и в данной статье хотелось бы поговорить о некоторых из тех, с которыми пришлось столкнуться за два года работы онлайн.

Первая и самая главная проблема, которая появилась у студентов и стала головной болью преподавателей – мотивация [Кононыхина 2021; 108]. Студенты, оставшись дома, перестали воспринимать уроки онлайн как нечто серьёзное, стали относиться к процессу обучения менее ответственно. Многие из обучающихся отмечали, что в ситуации, когда для того, чтобы попасть на урок, нужно просто включить компьютер в своей комнате, когда в любой момент времени можно отвлечься, отойти и остаться незамеченным, они теряют понимание важности происходящего на экране.

Решить эту проблему можно несколькими способами. Во-первых, если студенты включают свою камеру во время урока так, чтобы их было хорошо видно, это повышает их вовлеченность в происходящее. Они понимают, что всё, что они делают, может быть отслежено и оценено, следовательно, необходимо быть более внимательными и не расслабляться во время занятий.

Во-вторых, различные партнёрские работы друг с другом (проекты, видео, диалоги, обсуждения и т.п.) также сильно влияют на мотивацию студентов в улучшении своих знаний при обучении онлайн. Это не только раскрепощает их в плане говорения – ведь в процессе работы с другим студентом они не боятся делать ошибки так, как они боятся этого в присутствии преподавателя. Подобные работы дают им возможность проявить

свой творческий потенциал, так как в них нет жёстких правил, а значит, их намного интереснее выполнять. А как давно уже было показано, знания, приобретённые на собственном опыте, усваиваются лучше, чем те, которые были предоставлены в готовой форме [Беспалько 1989; 55].

Конечно, проблемой является также то, что и студенты, и преподаватели находятся далеко друг от друга, но в наше время современных технологий работа на расстоянии не составляет большого труда. Сейчас уже практически у каждого преподавателя есть группа в различных мессенджерах, куда он добавляет студентов для оперативного информирования. Студенты всегда на связи с преподавателем и друг с другом, созваниваются и переписываются. Ту же функцию выполняет и программы для проведения конференций (Zoom, Skype и другие), где студенты точно так же обсуждают интересующие их вопросы, как если бы они находились в одном месте.

В-третьих, мотивировать студентов быть более активными на уроках помогает элемент соревновательности, так как большинство обучающихся считают работу в сотрудничестве и соперничестве наиболее интересной и полезной [Филиппова 2019; 66]. Оформить это можно либо как глобальный рейтинг всей группы по всем пунктам (что, впрочем, может негативно сказаться на настроении отстающих), либо как мимолётные победы в различного рода играх и конкурсах, в которые легко превращается почти любое задание – от предложения составить как можно больше слов из данных букв до просьбы придумать как можно больше примеров к конструкции или описание к картинке [Адясова 2017; 430].

Вторая проблема, которую приходится решать при онлайн-обучении – сложность в объяснении грамматических и лексических тем в условиях бесконтактности. Как правило, всё, что видят студенты на экране – лицо сидящего преподавателя, продемонстрировать что-то в ограниченном пространстве и без доски становится довольно затруднительно. Здесь на помощь приходит миниатюрная маркерная доска (обычно используется для детского творчества) или доска на экране в режиме демонстрации, существуют также виртуальные доски, работать одновременно на которых могут как преподаватели, так и студенты, если им тоже предлагается что-то написать и продемонстрировать. Более того, имея совместный доступ к ресурсам, вся группа также получает возможность обмениваться материалами, добавлять и улучшать их.

Безусловно, ограничения онлайн-формата распространяется на движение тела, но многое можно изобразить жестами либо устроить театр кукол – практически те же самые движения, но в миниатюре. Кроме того, то, что мы не можем изобразить сами, всегда можно показать на рисунке или даже лучше на видео. Особенно эффективно это работает с объяснением глаголов движения и динамики, когда одного преподавателя недостаточно даже и на обычном уроке. Также для вовлечения студентов рекомендуется привлечь их к рисованию собственных рисунков, это поможет им запомнить тему лучше, поскольку активизируются не только их аналитические, но и творческие способности. Более подробно вопросы о работе с картинками мы разбирали в статье 2020 года [Петрянина, Уставщикова 2020; 99].

Отдельной проблемой может стать выполнение домашних заданий, которые

преподаватель физически не может проверить. В ситуации с грамматикой помогают различные сервисы для создания заданий с автономной проверкой. Например, сайт <https://learningapps.org/> или <https://quizlet.com/> позволяет бесплатно создавать большое количество различных упражнений, которые можно приспособить практически под любую тему любого уровня. Единственный минус – на бесплатных сервисах почти невозможно отследить прогресс студентов (хотя с платными подписками на некоторых сайтах такая возможность предоставляется). Если необходимо вести группу постоянно и отслеживать выполнение заданий, их ошибки и регулярность посещения, на помощь приходят платформы MOODLE (например, в университете Лобачевского это сайты <https://mooc.unn.ru/> и <https://e-learning.unn.ru/>, на которых были созданы полноценные курсы по РКИ для подготовительного факультета и старших курсов).

Ситуация с проверкой письменных домашних заданий несколько сложнее, поскольку необходимо учить студентов не только печатать по-русски на компьютере, но и писать от руки. Оптимальным вариантом в данном случае видится просьба к студентам делать фотографии написанных заданий, а потом можно проверять их точно так же, как и задания на бумаге. Конечно, здесь довольно трудно обойтись без дополнительных технических средств – планшета или мышки-ручки, которые позволят красиво и легко внести исправления поверх фотографий, присылаемых студентами. Однако любое изменение формата работы требует дополнительных вложений точно так же, как нам нужен компьютер с интернетом, программа для видео-звонков, веб-камера и микрофон.

Проблема качества интернета, вероятно, единственная, с которой мы как преподаватели ничего не в силах сделать. Кроме того, мы не способны повлиять на то, как будет использовать ресурсы своего компьютера и интернета студент, сидящий по другую сторону экрана, и нам остаётся только осознавать его право на синхронный перевод. Возможно, нам нелегко это принять, но в настоящее время технологии достигли такого уровня, что вряд ли уже кто-то станет жить и общаться без них. Следовательно, нужно не отвергать их, а поставить себе на службу и интегрировать в процесс обучения. Пусть грамматические задания проверяются автоматически, пусть любое видео имеет субтитры, вероятно, лучшее, что мы можем извлечь из данной ситуации – научить студентов правильно использовать все доступные им ресурсы, ориентировать их на добросовестное выполнение заданий, ведь это в конечном итоге нужно исключительно им самим.

Достижение эффективности коммуникации – конечная цель любого обучения языку, и сейчас это достаточно просто осуществить, когда уроки больше ориентируются на говорение, решение ситуативных задач, игры. А как уже доказано, [Мацхонашвили 2008; 4], кейсовые и игровые формы обучения зачастую работают намного эффективнее простого заучивания. К счастью, именно их онлайн-обучение развивает больше всего.

Литература

1. Адясова, Л.Е. Активные методы обучения в практике преподавания русского языка на продвинутом этапе // Международный научно-промышленный форум «Великие реки'2017».

[Текст]: [труды конгресса]. В 3 т. Т. 2 / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. Н. Новгород: ННГАСУ. 2017. С. 429-433.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии М.: Педагогика, 1989. 192с.

3. Ивченко, Е.В., Калмыкова, В.А., Петрянина, А.Н., Сырова, Н.С. Современные технологии в преподавании РКИ: лексико-грамматические игры как активный метод обучения // III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / отв. ред. М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2018. С. 308-314

4. Кононыхина, О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. №. 2-1 (53). С. 107-111.

5. Мацхонашвили, Н.К. Об эффективности игровых заданий на практических занятиях по иностранным языкам в общей системе профессиональной подготовки бакалавров (из опыта работы со студентами, изучающими Русский язык в Академии физического воспитания и спорта Грузии). 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-effektivnosti-igrovyyh-zadaniy-na-prakticheskikh-zanyatiyah-po-inostrannym-yazykam-v-obschey-sisteme-profescionalnoy-podgotovki> (дата обращения 30.02.2022).

6. Петрянина, А.Н., Уставщикова, В.А. Онлайн-игры в дистанционном обучении// Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному и на русском языке: сборник статей / под ред. Е.Е. Смирновой. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2020. С. 97-105.

7. Филиппова, Л.Б. Обучение иностранным языкам в сотрудничестве / соперничестве // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т. 2019. С. 63-67.

УДК 371.3+378.061.3

А.О. Фомченко

(Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва, Россия)

**ПОВЫШЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются методы, обеспечивающие заинтересованность студентов в обучении русскому языку как иностранному. Было выявлено, что социальные сети ВКонтакте, Whatsapp положительно влияют на повышение внутренней мотивации.

Ключевые слова: русский как иностранный, ВКонтакте, Whatsapp, внутренняя мотивация.

A.O. Fomchenko

(Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, Russia)

**INCREASING INTERNAL MOTIVATION OF PREPARATORY STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

USING MOBILE APPS

Abstract. The article determines methods for increasing student's interest in learning Russian as a foreign language. It was revealed that social networks like VKontakte and Whatsapp influence positively on rising intrinsic motivation.

Keywords: *Russian as a foreign language, VKontakte and Whatsapp, intrinsic motivation.*

Как известно, вовлеченность в процесс обучения и успешное освоение образовательной программы определяются мотивацией студентов. Под мотивацией принято понимать «сложную постоянно меняющуюся систему, в которой осуществляется постоянный выбор и принятие решений, анализ и оценка всего процесса. Мотивация является наиболее качественным способом усовершенствовать процесс обучения» [Тимохина 2018; 22]. Специалисты разделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация интересна нам в меньшей степени, так как она определяется внешними мотивами, такими как положительная оценка, одобрение преподавателя и семьи, боязнь неудач и т.п. В то время как внутренняя мотивация формируется самим индивидом, при этом «активная образовательная деятельность доставляет ему удовольствие и представляет интерес и ценность» [Гордеева 2011; 35]. Очевидно, что создание внутренней мотивации у студентов при изучении русского языка как иностранного является одной из важных задач преподавателя. На наш взгляд, для ее решения необходимо, в первую очередь, учитывать особенности личности студента, то есть его интересы, увлечения, социальное окружение и т.п.

К факторам, воздействующим на внутреннюю мотивацию, разумеется, относится коммуникация, поэтому на занятиях по иностранному языку все должно способствовать выводу знаний в речь.

Для того чтобы учащийся смог вступать в коммуникацию, необходимо развить у него коммуникативную компетенцию, то есть «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов 2009; 98]. Другими словами, коммуникативная компетенция предполагает способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ситуации общения в соответствии с нормами изучаемого языка и культурой его носителей. Поэтому коммуникативная компетенция предполагает овладение не только лингвистическими компонентами языка, но и социокультурными. Формирование коммуникативной компетенции происходит во всех видах речевой деятельности.

На занятиях по языку учащиеся должны стремиться использовать язык с целью обмена мыслями [Щукин 2003; 334]. Для достижения этого учебный процесс должен быть организован особым образом: «коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи (это обстоятельство приводит к сокращению количества выполняемых на занятиях тренировочных упражнений и повышению роли упражнений речевой направленности)» [Щукин 2003; 102].

Кроме того, данный подход предполагает внимание к потребностям учащегося, учет его возрастных, национальных потребностей и т.д. Преподаватель должен создавать условия для активизации речевой деятельности учащихся в предлагаемых ситуациях, тем самым стимулируя развития речевых умений.

Коммуникативный подход также реализуется и при использовании интернет-технологий, по мнению И.В. Соловьевой, мы можем это утверждать исходя из следующих положений.

Во-первых, в электронном обучении существует возможность обеспечения необходимой отработки навыков письма, аудирования чтения и говорения. Современные технологии позволяют отрабатывать навыки спонтанной коммуникации с помощью видео, аудио и текстовых чатов. Видео и аудио помогают тренировать навыки аудирования и говорения. Таким образом, вне зависимости от места пребывания человека, изучающего иностранный язык, у него всегда есть возможность взаимодействия с другими интернет-пользователями.

Во-вторых, обучение в сотрудничестве также достижимо в электронном обучении при задействовании некоторых педагогических технологий, к примеру, методов проекта. Совместную работу учащихся можно организовать вне зависимости от места их положения.

В-третьих, электронное обучение предполагает учет личных потребностей и целей учащегося. В частности, обучающиеся могут выстраивать свою образовательную траекторию [Соловьева 2016; 502].

Для того чтобы использование интернет-технологий было эффективным, необходимо реализовать подачу учебного материала особым образом:

- 1) должны использоваться различные способы наглядного представления материала (не только рисунки, но и анимация, видео, аудиозаписи);
- 2) в процессе обучения у учащегося должны быть задействованы зрительная, слуховая, тактильная виды модальности;
- 3) должны быть предложены различные стратегии овладения языком для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся.

Ярким примером использования Интернет-технологий в преподавании русского как иностранного выступают социальные сети. С.В. Титова считает, что социальные сети предоставляют широкие возможности для интенсификации и индивидуализации образовательного процесса в обучении иностранным языкам [Титова 2016; 8], что безусловно, связано с развитием внутренней мотивации. Кроме того, социальные сети создают интерактивную образовательную среду, аутентичный и актуальный контент [Герасименко 2012; 10] и, что немаловажно, ими можно пользоваться бесплатно.

Среди социальных сетей, используемых в России, сегодня выделяются ВКонтакте, Whatsapp и Telegram. ВКонтакте – очень популярное бесплатное мобильное приложение, созданное для обмена сообщениями фотографиями и видео, создания сообществ и многого другого. В нем можно выкладывать фотографии и видео в ленту вместе с их текстовым описанием или в истории, которые доступны пользователям сутки. Жанровая

специфика поста во Вконтакте связана с особенностями среды коммуникации, осуществляемой посредством Интернет-технологий, что позволяет создавать и публиковать тексты для получения обратной реакции.

Whatsapp – популярный мессенджер, в котором можно создавать групповые чаты, обмениваться сообщениями, аудио, видео и фотографиями.

Используя эти два приложения в процессе обучения, мы заметили, что учащиеся с большим интересом выполняют данные им задания. Студенты активно записывают видео и аудио, это объясняется высоким уровнем внутренней мотивации, так как при этой форме в полной мере учитываются личностные потребности молодых студентов, являющихся активными пользователями социальных сетей.

В этих приложениях студенты, изучающие русский язык как иностранный, имеют большие возможности не только для изучения актуальных и аутентичных языковых явлений, но и для их практики в интерактивной форме.

Таким образом, мы увидели, что основные принципы коммуникативного подхода реализуются и в электронном обучении русскому языку как иностранному. Интернет-технологии предоставляют возможности для персонализации обучения с учетом интересов учащихся и их психологических особенностей. Кроме того, электронное обучение предполагает передачу ответственности за ход и результаты обучения самим учащимся.

Литература

1. Тимохина, Т. В, Акынжанова, А. А, Галяутдинова, А. Н. Мотивация как обязательный фактор языковой подготовки студентов технического вуза. // Национальная Ассоциация Ученых. – 2018. – № 9(36). – С. 21-23.
2. Гордеева, Т. О., Шепелева, Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. // Вестник Московского университета. – 2011. – Серия 14. Психология. – С. 33-45.
3. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов – М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
5. Соловьева И.В. Преподавание иностранных языков онлайн // Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. научн. статей. 2016. № 7. С. 500-507.
6. Титова, С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 7-8. С. 7–14.
7. Герасименко, Т.Л., Грубин, В.И., Гулая, Т.М., Жидкова, О.Н., Романова, С.А. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Статистика и экономика. 2012. № 5. С. 9–12.

С.А. Хамшовски

*(Будапештский экономический университет прикладных наук,
Будапешт, Венгрия)*

Е.П. Волкова

*(Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,
Москва, Россия)*

К ВОПРОСУ О ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИКИ

Аннотация: в статье представлена презентация лексики для изучающих русский язык как иностранный на этапе довузовской подготовки. Рассматриваются основные способы введения новых слов. Данные материалы отражают личный опыт работы авторов со иностранцами на данном этапе.

Ключевые слова: лексика русского языка, иностранные студенты, этапы работы, семантизация лексики.

S.A. Hamsovszki

(Budapest Economic University of Applied Sciences, Budapest, Hungary)

E.P. Volkova

(Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, Russia)

TO THE QUESTION OF THE PRESENTATION OF VOCABULARY

Abstract. the article presents a presentation of vocabulary for students of Russian as a foreign language at the stage of pre-university preparation. The main ways of introducing new words are considered. These materials reflect the authors' personal experience of teaching foreigners at this stage.

Keywords: *Russian vocabulary, foreign students, stages of work, vocabulary semantics.*

Без качественно сформированных лексических навыков невозможно эффективное усвоение иностранного языка.

Согласно Е.И. Пассову, лексический навык – это синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий речевой деятельности [Пассов 2002; 5].

В методологической литературе под лексической единицей подразумевается отдельное слово, устойчивое словосочетание, идиома.

Представим основные этапы работы над лексикой, разработанные отечественным методистом Г.В. Роговой:

1. Этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения;
2. Этап тренировки и создания прочных речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях;
3. Этап создания динамичных лексических речевых связей.

Каждый из этапов процесса усвоения слова соотносится со стадиями формирования лексического навыка [Рогова 2000; 143].

Как видим из вышесказанного, первым и очень важным этапом является

презентация нового лексического материала. Способы семантизации слов представлены в пособии Л.С. Крыловой и Н.В. Мощинской «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» [Крючкова 2011; 123-125]. На этапе довузовской подготовки используются следующие способы:

1. Наглядность.

Это наиболее продуктивный способ семантизации, так как «одновременное участие зрения и слуха способствует более прочному и беспереводному усвоению значения нового слова» [Крючкова 2011; 123].

При семантизации лексики по теме «Городской транспорт» (уровень А1) преподаватель демонстрирует *картинки*, изображающие транспортные средства, с надписями и просит студентов слушать слова и повторять их.

Для объяснения различия в семантике глаголов *смотреть* и *видеть* (уровень А1) можно использовать *презентацию*, в которой представлены слайды с картинками, показывающими употребление данных слов.

Для изучения лексики по теме «Урок» (уровень А1) используют *предметы*, которые находятся в аудитории: *аудитория, стол, стул, шкаф* и т. д.

Жесты наиболее эффективны для семантизации фразеологизмов *рукой подать* и *видно как на ладони*, которые будут актуальны при изучении темы «Внешность человека» уже на начальном этапе обучения.

2. Описание.

Использование этого способа позволяет повторить уже изученную лексику и показать связь между словами, поэтому необходимо стремиться объяснять значения новых слов средствами русского языка. Данный способ возможен, когда у иностранцев есть определённый словарный запас.

Для семантизации лексики по теме «Пётр Чайковский» (уровень В1) можно использовать данный способ. Например: *Композитор – это человек, который пишет музыку; Нота – символ, с помощью которого записывают музыку.*

В рамках проведения занятий, посвящённых победе советского народа в Великой Отечественной войне, при работе над темой «Бессмертный полк» (уровень В1) объяснение значения новых слов проводится при помощи этого способа: *Бессмертный – живущий вечно; Ветеран войны – человек, который участвовал в войне.*

3. Подбор синонимов.

Семантизация лексики проводится путём сравнения с изученными ранее словами на основе их сходства.

Для объяснения значения слов по теме «День Победы» (уровень В1) необходимо использовать синонимы. Приведём пример: *Отечество – родина.*

При знакомстве с русским этикетом также возможен данный способ. Работа над темой «В гостях» (уровень А2) требует семантизации слов данным способом: *Невежливо – некультурно; с удовольствием – с радостью.*

4. Использование словообразовательного анализа.

Освоение этого способа необходимо для самостоятельного понимания значения новых слов.

При знакомстве с темой «Профессии» (уровень А1) преподаватель проводит словообразовательный анализ слов: указывает на общий корень и суффикс, с помощью которого образуется слово, называющее профессию человека. Представим примеры: *журналист* – *журнал* (место, где публикуют статьи представители этой профессии), *программист* – *программа* (то, над чем работают люди данной профессии), *учитель* – *учить*, *писатель* – *писать* (действия, которые осуществляют представители этих профессий).

В словах *студент* – *студентка*, *спортсмен* – *спортсменка* суффикс -к- передаёт различие по роду.

5. Подбор родового понятия.

Данный способ семантизации наиболее актуален на начальном этапе обучения русскому языку. Например, его можно использовать при изучении темы «Времена года» (уровень А1). Название темы является родовым понятием для слов *зима*, *весна*, *лето*, *осень*. Также этот способ необходим для объяснения темы «Продукты» (уровень А1): *капуста*, *картофель*, *морковь*, *баклажан* и т. д.

Это способствует лучшему усвоению слов, которые принадлежат к одной лексико-семантической группе, и систематизирует знания обучаемых.

6. Контекст.

При обучении иностранцев русскому языку необходимо научить их догадываться о значении незнакомых слов по контексту. Этот вид работы развивает языковую догадку и знакомит студентов с особенностями употребления слова в тексте: показывает его сочетаемость.

Например: *Борис Васильев* – *советский писатель, драматург, сценарист*; *Ростов Великий* – *один из древних русских городов* (уровень В1).

Таким образом, семантизация новых слов с помощью наглядности, описания, подбора синонимов, использования словообразовательного анализа, подбора родового понятия и контекста является характерной на этапе довузовской подготовки. Все представленные способы необходимо использовать в совокупности, так как они представляют собой единое целое. Преподаватель выбирает тот или иной способ в зависимости от целей урока и уровня подготовки обучаемых.

Литература

1. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному // Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: Флинта: Наука, 2011. 480 с.
2. Пассов, Е.И., Кузнецова, Е.С. Формирование лексических навыков: учебное пособие. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
3. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – Москва, 2000. 232 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО ИСТОРИИ УНИВЕРСИТЕТА)**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся через обращение к текстам с региональным компонентом. Актуализация лингвокраеведческой информации на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет сформировать знания о стране изучаемого языка на материале, известном студентам подготовительного факультета.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвокраеведение, региональный компонент, русский язык как иностранный, этап довузовской подготовки.

**FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE
OF FOREIGN STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY
PREPARATION (BASED ON TEXTS ON THE HISTORY OF THE UNIVERSITY)**

Abstract. This article is devoted to the problem of the formation of linguistic and cultural competence of foreign students through the use of texts with a regional component. Updating of linguistic and local history information in the classroom on Russian as a foreign language allows you to form knowledge about the country of the studied language on the material known to students of the preparatory faculty.

Keywords: linguistics, linguistics, regional component, Russian as a foreign language, stage of pre-university training.

В РЭУ им. Г.В. Плеханова на этапе довузовской подготовки (ЭДП) проходят обучение будущие специалисты в области экономики, финансов, менеджмента, туризма и многих других смежных областей знания, связанных с предпринимательством и бизнесом. Вопросы формирования лингвострановедческой компетенции (ЛК) иностранных учащихся находятся в центре внимания преподавателей и методистов подготовительного факультета на протяжении всего первого года обучения [Асонова,

Г
У
Т
У
Р
О
В
А
,

К
а

На наш взгляд, всё вышесказанное определяет актуальность и цель нашего исследования.

Для достижения поставленной цели нам потребовалось решить ряд задач:

– актуализировать тексты об истории РЭУ им. Г.В. Плеханова в рамках традиционной темы по РКИ на ЭДП иностранных учащихся «Образование»;

– разработать систему упражнений, направленных на развитие всех видов речевой деятельности (ВРД);

– показать воспитательный и дидактический потенциал учебных материалов, изучение которых может мотивировать студентов изучать русский язык как средство межкультурного и делового взаимодействия.

Задача преподавателя состоит в расширении представлений у иностранных учащихся о становлении и развитии экономического образования в России и известных образовательных учреждениях на материале текстов описательного характера об истории РЭУ им. Г.В. Плеханова, его структуре и современных образовательных программах.

Результаты исследования. РЭУ им. Г.В. Плеханова является одним из престижных экономических вузов нашей страны. Высокие рейтинговые показатели университета привлекают российских и иностранных учащихся, которые мечтают стать высококвалифицированными специалистами в области бизнеса и предпринимательства. С другой стороны, наш вуз интересен не только историей своего создания, но своими учебными корпусами университета как памятниками архитектуры.

На подготовительном отделении РЭУ им. Г.В. Плеханова в качестве учебного базового пособия определён учебный комплекс В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафоновой, А.А. Толстых «Дорога в Россию» (2006), который в полной мере отвечает программным требованиям обучению РКИ иностранных учащихся в рамках сертификационных уровней А1- В1. Из-за ограниченного объёма нашего исследования мы приводим примеры заданий, которые соответствуют современной методике преподавания РКИ по работе с текстами для изучающего и ознакомительного чтения. При выборе текстов мы ориентировались на их лингвострановедческую ценность, достоверность, соответствие уровню владения русским языком, а также на такие экстралингвистические факторы, как занимательность и познавательность.

I. «Читаем со словарём». Задание 1. Пройдите по ссылке и прочитайте текст, посвящённый РЭУ им. Г.В. Плеханова.

(<https://qr-online.ru/qrfiles/4ecb1c6b9ba45e889c3b7ed6e5ee96fd.svg>)

Задание 1. Распределите собственные имена существительные из текста по группам: А) название университета; Б) имена людей, чья деятельность была связана с университетом; В) название улиц (мест), на которых или рядом с которыми находятся учебные корпуса университета.

Слова для справок: Карл Маркс, Г.В. Плеханов, Зацепя, Плехановка, МКИ, Щипок, Стремянный, Серпуховская, А.С. Вишняков, Пleshка, Фуко.

Задание 2. Согласитесь или опровергните следующие утверждения:

- | | | |
|---|---|---------|
| 1 | А.С. Вишняков – первый ректор Московского коммерческого института (МКИ) | да/ нет |
| 2 | В МКИ были мужские и женские коммерческие курсы | да/ нет |

3	МКИ были первым экономическим вузом России	да/ нет
4	В МКИ мусульмане не учились	да/ нет
5	В МКИ нельзя было наказывать телесно учащихся	да/ нет
6	В МКИ можно было получить инженерное образование	да/ нет

Задание 3.

Пройдите по ссылке (<https://docs.google.com/forms/d/1NWX89JQhIrbfNk-B8zAL4jDBDh4c0M9djFRgUND8-50/edit>) и выполните тест «РЭУ им. Г.В. Плеханова: история и современность».

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | Курс товароведения | А) существовал только в МКИ;
Б) существует только в РЭУ им. Г.В. Плеханова;
В) существует во всех экономических вузах |
| 2 | В МКИ преподавали... | А) известные люди;
Б) богатые предприниматели;
В) известные учёные |
| 3. | Предприниматели и бизнесмены просят икону Богоматери «Взыскание погибших».... | А) об удаче в делах;
Б) о сверхприбыли;
В) о защите от обмана |
| 4. | Аудитория с маятником Фуко называется... | А) аудиторией Фуко
Б) Физической аудиторией
В) аудиторией с маятником |

II. «Читаем без словаря». Задание «5 вопросов – 5ответов». Прочитайте текст на сайте mos.ru «Один век, пять названий и неисчислимый вклад в науку: как развивалась Плехановка» (2016).

1. Напишите все 5 названий вуза.

2. Напишите 5 имён людей, чья деятельность была связана с университетом, и о которых не рассказывалось в первом тексте.

3. Напишите 5 новаторских идей, которые были реализованы в первом экономическом университете России.

4. Напишите 5 значимых событий в общественной, экономической и политической жизни России, которые оказали влияние на университет.

5. Напишите 5 названий реставрационных работ, которые были проведены в IV корпусе РЭУ им. Г. В. Плеханова.

III. «Экскурсия». Посетите самостоятельно или с преподавателем корпус I РЭУ им. Г.В. Плеханова (Стремянный переулок, д. 28, стр. 1) и выполните задания. (В случае невозможности посетить университет можно обратить внимание студентов на русскоязычный медиаконтент, который всегда интересен представителям молодого

п

о

к

о

Задание 1. Решите кроссворд.

По вертикали: 6. Идея (замысел); 9. Большая лампа у входа корпуса I (фонарь); 5. Скульптурное изображение А.С. Вишнякова зале корпуса I (бюст); 2. Она есть на стене

н

и

я

корпуса I (рыба); 4. Один из видов искусства (архитектура); 12. Граница реки (берег).

По горизонтали: 7. Лампа на стене корпуса I похожи на ... (растение); 11. Они висят на стене рекреационного зала уже больше ста лет и работают (часы); 3. Водоём (река); 4. Её крылья есть на лестницах корпуса I (бабочка); 1. По ней можно подниматься и опускаться (лестница); 10. Очень большая комната, где проходят собрания или балы (зал).

Задание 2. Посмотрите облако слов и ответьте на вопросы



Укажите имена поэтов, которые выступали в университете.

Как называется аудитория, где они выступали?

Чем известна эта аудитория?

Задание 3. Создаём «цепочки» слов. Подберите соответствующие карточки.

Выступление В.В. Маяковского –	Плехановская аудитория
Самая большая аудитория университета –	Исторический корпус II
Самая дорогая постройка А.С. Вишнякова –	Физическая аудитория
Маятник Фуко –	Модный цвет интерьеров начала XX века
Стены розового цвета в аудитории –	Оригинальные двери начала XX века
Сейчас ими никто не пользуется –	Метлахская плитка на полу
Вестибюль корпуса II –	Технические новшества

Ожидаемый результат: выступление В.В. Маяковского – Плехановская аудитория- Самая большая аудитория университета- Исторический корпус II- Самая дорогая постройка А.С. Вишнякова и т.д.

Задание 4. Сделайте фотографию вашего любимого места в университете и выложите её с комментариями в группе в WhatsApp.

IV. «Известные вузы России – МГУ и РЭУ им. Г.В. Плеханова». Соотнести уже полученные знания с новыми помогают задания сравнительного характера, например:

Вы уже выполнили упражнение 25, стр. 115. «Дорога в Россию-3» (часть 1). Напишите такие же вопросы о РЭУ им. Г.В. Плеханова. Сравните свои ответы о МГУ и о РЭУ им. Г.В. Плеханова.

25 Чтобы ответить на следующие вопросы, выберите в тексте нужную информацию и кратко запишите её.

1. Какую роль сыграл М.В. Ломоносов в создании Московского университета?
2. Где находилось первое здание Московского университета, когда и где были построены другие здания?
3. Кто и на каком языке читал лекции в Московском университете?
4. Почему можно сказать, что Московский университет всегда был демократическим университетом?
5. Как восстанавливался Московский университет после войны 1812 года?
6. Какую помощь оказывали Московскому университету меценаты?
7. Что представляет собой Московский университет сейчас?

Таким образом, региональный компонент в учебной программе по РКИ на ЭДО, с одной стороны, способствует формированию ЛК в полном объёме, а с другой стороны, позволяет иностранным учащимся почувствовать себя уверенно в новом для себя топонимическом, культурно-образовательном и историческом пространстве, а значит избежать коммуникативных неудач, что, в свою очередь, повышает мотивацию к изучению русского языка как средства межкультурного и делового взаимодействия.

Литература

1. Асонова, Г.А., Гутурова, Д.Г., Капшукова, Т.В. Особенности достижений ключевых задач при работе с текстом для развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т.8. №4. С.28.

2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

3. Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному. Общее владение. М.-СПб: Златоуст, 1999-2006.

4. Доминова, Т.Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб., 2013. 23 с.

5

6. Один век, пять названий и неисчислимый вклад в науку: как развивалась Плехановка.

[

7. Прокопова, И.И. Система обучения восприятию и пониманию русской речи на материале информационно-развлекательных программ интернет-телевидения (Первый сертификационный уровень). Дисс. ... канд. педагог. наук. М., 2020. 308 с.

8. Чупановская, М. Н., Маклакова, Т. Б. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области). Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 3. С. 348-352.

н

М **УДК 371.3+378.061.3**

ы

й

П.М. Хасянова

*(Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия)*

р

е

о

у

р

ц

ф

в

к

л

https://moscow-walks.livejournal.com/3326649.html (дата обращения: 15.04.2022)

.

у

н

и

в

е

р

с

и

т

е

т

P.M. Khasyanova

(Moscow City University, Moscow, Russia)

CRITERIA FOR SELECTING AUTHENTIC AXIOLOGICAL TEXTS FOR DEVELOPING MOTIVATION TO ACTIVELY EXPRESS YOUR OWN OPINION IN RFL CLASSES AT B2 LEVEL

Abstract. The article discusses and emphasizes the importance of using axiological texts in teaching as a tool to motivate students to actively speak in RFL classes (level B2), as well as highlights the criteria for their selection and the main sources for searching for such texts.

Keywords: *Russian as a foreign language; authentic texts; speaking; axiological orientation; axiological approach.*

п

л

а

В условиях быстро меняющегося мира возникает проблема политической и межнациональной напряженности, которая, несомненно, затрагивает и Россию, занимающую неоднозначную позицию на международной арене. В наши дни наблюдается ситуация потери устоявшихся нравственных ориентиров, размытие и некоторое отрицание традиционных норм и ценностей: размывается и переосмыляется ценность труда, свободы, демократии, межнациональной терпимости и т.д. Среди негативных тенденций в данной сфере выделяется появление таких «ценностей» как потребительское отношение к миру, нетерпимость к чужому, массовость на грани со стадностью. Стоит отметить и тот факт, что в кризисные периоды наблюдается криминализация молодежи, переход внутреннего протеста в активные и агрессивные формы, в связи с чем растет численность социальных отклонений [Макарин, Ветвицкая 2017], а также их переосмысление и возникновение споров о том, что есть «норма» и «отклонение от нормы», «свобода», «нормальность», «гуманность» и т.д.

Кроме того, одной из вечных и неизменных проблем остается конфликт старшего и младшего поколения. Считается, что в стабильно развивающемся и устойчивом обществе наиболее востребованными считаются ценности старшего поколения, однако в кризисные периоды возникает необходимость в переосмыслении и отказе от устаревших ценностей и поиске новых ориентиров, в соответствии с новыми условиям жизни. Важно отметить, что полный отказ от прошлых ценностей также недопустим, так как в таком случае будет отсутствовать культурная преемственность поколений в обществе, что служит дестабилизирующим фактором. В связи с этим возникает необходимость развивать у учащихся критическое мышление, рассматривать и анализировать как опыт предыдущих поколений, так и современные решения проблем [Там же].

Педагогическая аксиология как методологический подход, акцентирующая внимание на формирование ценностной сферы человека, может служить инструментом для решения аксиологических проблем общества, а также для разрешения культурного кризиса и развития ценностной сферы человека.

При обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, возникает ситуация тесного соприкосновения ценностных сфер взаимодействующих стран. Столкновение двух культур, анализ и осмысление культурного фона другой страны, сравнение ценностных ориентаций служит мощным стимулом для начала дискуссии и активного высказывания собственного мнения учащихся. Здесь необходимо отметить, что выражение собственного мнения, оценка увиденного, способность анализировать проблему в ситуации свободной беседы является требованием ко второму уровню (ТРКИ-II/B2) владения иностранным гражданином русским языком как иностранным языком, согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

В результате анализа исследований отечественных и зарубежных учёных по рассматриваемому вопросу было выявлено, что поставленная проблема не нашла полного отражения в научных исследованиях и требует дальнейшего изучения, однако в смежных сферах можно выделить несколько значимых направлений.

Основным направлением рассматриваемой проблемы выделяется рассмотрение педагогической аксиологии, исследуемой в ряде междисциплинарных фундаментальных работ, созданных Е.П. Белозерцевым, И.Ф. Исаевым, Б.Т. Лихачевым, В.А. Слостениным, Е.Н. Шияновым, в статьях И.К. Журавлева, И.Я. Лернера, В.А. Караковского, Н.Д. Никандрова, Н.С. Розова и др. Со стороны методической направленности аксиологический подход в методике обучения иностранным языкам рассматривается в трудах А.К. Крупченко, Е.Г. Таревой, Н.Д. Гальсковой и др. В свою очередь, использование текстов, отвечающих принципам реализации аксиологического подхода в обучении русскому языку, и принципы их отбора изучаются в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.М. Бадмахалгаевой и др.

Следует отметить, что «концепция аксиологического текстоцентризма играет ключевую роль в современном учебном процессе, поскольку предполагает ориентацию текстовой деятельности на доминирующие в обществе культурные ценности, отраженные в языке и постигаемые с помощью языка, и обладает мощным обучающим и воспитательным потенциалом...» [Левушкина 2019; 46].

Выделяются два основных критерия для текстов, которые следует использовать для обучения РКИ, – они должны нести познавательную и воспитательную функции и обладать учебно-методической целесообразностью, включающей в себя страноведческую ценность содержания; современность; актуальный историзм; типичность описываемых фактов действительности [Верещагин, Костомаров 1990].

Наиболее полная и современная классификация критериев отбора текстов для обучения РКИ представляется в статье С. Э. Надха, основанной на анализе работ Е.М. Верещагина, В.Г. Костомаров и Н.М. Бадмахалгаевой.

Таким образом, среди критериев выделяются:

Содержательные критерии, такие как:

1) **Информативность**, которая выражается в новой для студента информации, содержащейся в тексте и соответствующей «интеллектуальному и культурному уровню развития ученика» [Бадмахалгаева 2012; 141];

2) **Аксиологически детерминированная тематика**, которая выражается в соответствии каждой темы определенной «ценности, составляющей духовный мир носителей русского языка» [Надха, 2021; 183];

3) **Современность**, которая выражается в отражении современных реалий и актуальной культуры русского народа;

4) **Актуальный историзм**, который выражается в наличии информации об исторических событиях, которые действительно являются ценностью для русского народа;

5) **Типичность**, выражается в отражении в текстах типичных для носителей русского языка ситуаций;

6) **Культурообразующее лексико-грамматическое наполнение**, которое выражается в наличии в тексте семантического и грамматического наполнения, оказывающего сильное эмоциональное воздействие и способного вывести учащихся на продуктивный межкультурный диалог.

Функциональные критерии, такие как:

1) **Лингвострановедческая ценность**, которая выражается в содержании в текстах элементов, создающих образ России и её культурной составляющей;

2) **Аксиологическая направленность**, которая выражается в способности текста отразить духовно-нравственную жизнь русского народа;

3) **Эмотивность** – для поддержания высокого уровня мотивации во время учебного процесса должна быть возможность «регулярного открытого обмена чувствами, когнитивно-эмоционального реконструирования учебного процесса» [Рязова 2018; 1688], что практически невозможно, если учебный текст не обладает высокой эмоциональной составляющей [Надха 2021];

4) **Диалогичность**, которая выражается в наличие в тексте многозначных с ценностной точки зрения элементов содержания для изучающих русский язык.

Лингводидактические критерии, такие как:

1) **Аутентичность**, которая выражается в использовании аутентичных текстов, так как именно они несут наиболее важные в рамках данной проблемы функции – воспитательную и эмотивную;

2) **Доступность**, которая выражается в понятности текста для обучающихся, наличии в нем необходимых комментариев и адаптации;

3) **Проективный характер**, который выражается наличием «имплицитной информации в подтексте и затексте, понимание которой может подвести к глубоким размышлениям» [Надха 2021; 184].

В результате анализа ряда аутентичных текстов был сделан вывод, что источниками для поиска подобных текстов для использования их на занятиях по РКИ для уровня В2 могут служить, во-первых, произведения детских русских писателей, таких как Г.Б. Остер, Н. Носов, В.Ю. Драгунский, М.М. Зощенко, которые затрагивают вопросы нравственности и ценностей через призму юмора и некоторой непосредственности; во-вторых, произведения, более сложные для понимания и ориентированные в том числе и на старшую аудиторию, таких авторов как, Д.С. Лихачев, А.С. Пушкин, Б. Акунин, Р. Рождественский, А.П. Чехов, И.С. Тургенев, А.Н. Стругацкий и Б.Н. Стругацкий; в-третьих, тексты, написанные современными русскими авторами, такими как, Д.Н. Рубина, Л.Е. Улицкая, М. Метлицкая, С.Т. Альтов; в-четвертых, тщательно отобранные материалы российских СМИ, представленные как печатными, так и электронными изданиями (например, «Вокруг света», «Аргументы и факты», «Знание-сила», «Наука из первых рук», «Живая история», «Психология и Я» и др.).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что обзор литературы по заданной проблеме показал, что тексты, используемые в учебных целях, должны отвечать описанным выше содержательным, функциональным и лингводидактическим критериям и нести познавательную и воспитательную функции.

Литература

1. Бадмахалгаева, Н.М. Культуроведческий текст как средство формирования этнокультурной личности // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2012. № 1–1. С. 141–145.

2. Бухаркина, М.Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. М. 1994. 200 с.

3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного М.: Рус. яз. 1990. 246 с.

4. Левушкина, О.И. Аксиологический текстоцентризм как направление аксиологической лингвометодики // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А. Д. Дейкиной и

ее научной школы): материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / науч. ред. А.Д. Дейкина; сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, О.Е. Дроздова. М.: МПГУ. 2019. С. 41-47

5. Макарин, А.И., Ветвицкая, С.М. Молодежь в России сегодня: ценностные установки и проблемы // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6., URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17862> (дата обращения: 12.01.2022).

6. Надха, С.Э. Критерии отбора текстов культурологической направленности при реализации аксиологического подхода на занятиях по русскому языку как иностранному [Текст] / С.Э. Надха // Наука и школа. 2021. №2. С.179-186.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» [Электронный источник] / <http://ivo.garant.ru/#/document/70679090/paragraph/1:0> (дата обращения 30.12.2021)

8. Рязова, О.Ю. Эмоциональная составляющая в преподавании русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6. С. 1686-1689.

УДК 371.3+378.061.3

А.В. Шахов

*(Московский государственный технический университет
им. Н.Э.Баумана, Москва, Россия)*

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИКА» ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ

Аннотация. рассматриваются основные проблемы и трудности при работе с иностранными учащимися, цели и конкретные задачи обучения, технологии их достижения.

Ключевые слова: научное восприятие, адаптация, вовлечение, интенсификация, овладение.

A.V. Shakhov

*(Moscow State Technical University
named after N.E. Bauman, Moscow, Russia)*

TO THE QUESTION OF TEACHING THE DISCIPLINE «PHYSICS» TO FOREIGN STUDENTS

Annotation. the main problems and difficulties when working with foreign students, the goals and specific objectives of training, the technologies for achieving them are considered.

Key words: scientific perception, adaptation, involvement, intensification, mastery.

Изучение дисциплины «Физика» является неотъемлемой частью обучения иностранных учащихся в вузе, продиктованное необходимостью научного восприятия окружающего мира.

Целью преподавания является приобретение и формирование фундаментальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих прочное и осознанное владение и применение учащимися основ дисциплины.

Необходимо при этом учитывать ряд существующих проблем:

- иностранные учащиеся имеют различную и в целом слабую подготовку по общеобразовательным дисциплинам, в том числе физике;
- за малый срок они должны усвоить большой по объему материал на языке, иностранном для них;
- большинство учащихся не владеют приемами логического мышления, такие как анализ, синтез, обобщение и т.д.;
- различаются по восприятию языка;
- существуют языковой, смысловой и методический «барьер», в результате чего возникают разрывы в информационном потоке от преподавателя к учащимся;
- необходимо время для адаптации иностранных учащихся к новому образу жизни в стране обучения и к самому процессу обучения.

На начальном этапе иностранные учащиеся изучают основные разделы физики, при этом работа требует особенного подхода в методике и содержании изложения, при этом необходимо учитывать владение учащимися русским языком, неодинаковый уровень школьной подготовки, многонациональный состав группы. Поэтому педагогические задачи имеют свои специфические особенности, учет которых существенно важен:

1. Первая особенность заключается в необходимости на первых этапах обучения использовать краткие словари, где приведен массив основных физических терминов;
2. Вторая особенность заключается в необходимости более строгой логики и простоты изложения материала.
3. Третья особенность заключается в том, что необходимо преподавать дисциплину на современном уровне.
4. Четвертая особенность заключается в индивидуальном подходе к каждому учащемуся с учетом их базовых знаний, национальности учащегося.

При преподавании дисциплины «Физика» иностранным учащимся опыт показывает, что весьма эффективно применение традиционных методов обучения: чтение лекций с мелом у доски с использованием некоторых элементов, модулей и проектов мультимедийных технологий. При этом основные схемы, графики, формулы выводятся на экран, а объяснение и поэтапное построение графиков и схем дается на доске, а также на доске дается запись основных понятий, определений и доказательств. Всё это повышает усвоение учебного материала. Впоследствии объем изложения учебного материала на доске можно существенно сократить, когда языковых трудностей у иностранных студентов становится меньше. При проведении занятий также необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы, традиции, а также знать методику организации учебного занятия, определять способы и методы обучения и воспитания. Преподавание основных разделов физики полезно, а порой необходимо сопровождать проведением физических лабораторных экспериментов. Умение обрабатывать экспериментальные результаты, работать с измерительными приборами и физической аппаратурой поможет студентам развивать их творческие способности при решении прикладных задач

При проведении занятий по физике используются различные методы обучения. В

зависимости от характера познавательной деятельности учащихся на различных этапах обучения используются методы: объяснительно-иллюстративный (учащиеся понимают русскую речь, основные физические понятия, термины, законы; осознают и фиксируют их в памяти); репродуктивный метод (учащиеся приобретают умения и навыки пересказа текста, ответов на вопросы, составления вопросов, решения задач, работы с физическими инструментами и приборами); проблемный метод (учащиеся учатся решать задачи различными методами).

В зависимости от источника получения знаний используются словесный, наглядный и практический методы обучения. Основным из словесных методов обучения остаются лекции. Но на начальном этапе (первый семестр) проводятся лекционно-практические занятия: сочетание объяснения теоретического материала темы с его практическим применением. Для изложения физических понятий, явлений, законов, которые требуют точной формулировки, используется метод объяснение. На занятиях учащиеся работают с конспектом лекций: пересказывают текст, отвечают на вопросы, составляют вопросы; с описаниями к лабораторным работам, с тестами.

С целью интенсификации обучения на занятиях по физике широко используются наглядные методы: иллюстраций (показ пособий, плакатов, таблиц, выполнение рисунков и написание текста на доске); демонстраций (демонстрация физических опытов, макетов, приборов); использование компьютера для выполнения виртуальных лабораторных работ.

Практические и индивидуальные занятия с преподавателем проводятся по наиболее сложным темам. На практических занятиях преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной активно-познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника, чтобы вовремя помочь устранить намечающиеся трудности в овладении и применении знаний. Это позволяет вовлечь каждого учащегося в активный познавательный процесс по усвоению и использованию приобретенных знаний на практике.

Самостоятельная работа студентов осуществляется по следующим направлениям: аудиторная работа (записи с доски; запись под диктовку; ответы на вопросы и постановка вопросов; решение задач; выполнение рисунков, схем, чертежей к задачам по материалу лекций; работа с текстом лекций, учебных пособий, методических указаний; пересказ текста и т.п.); внеаудиторная работа (выполнение домашних заданий; выполнение виртуальных лабораторных работ и графических работ; работа с источниками информации: Интернет, книги, средства массовой информации; подготовка презентаций, рефератов, докладов и т.п.).

Возможность использования специальных компьютерных программ для разных уровней и этапов обучения позволяет эффективно сочетать работу в аудитории с внеурочными формами закрепления нового материала.

Контроль является обязательной составляющей учебного процесса. Проводится он в устной и письменной форме. Контроль преподавателя за работой учащихся не только организует их, но и дает возможность уточнить определенную информацию, выяснить что-то заинтересовавшее их.

Контроль знаний учащихся осуществляется в следующих формах: входной контроль знаний учащихся на начальном этапе изучения курса (тесты); текущий контроль (в течение всего периода обучения: тесты, контрольные работы, устные ответы, расчетные работы, рефераты); итоговый контроль.

УДК 37.016+ 811. 161 1' 373.2

А.С. Щербак, Кадымова Д.Р.

(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Республика Узбекистан)

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Предпринята попытка рассмотреть ономастическую составляющую деятельности преподавателя русского языка как иностранного, направленную на поиск ономастической информации, управлению данной информацией и применению её в процессе обучения русскому языку как иностранному. Устанавливается, что ономастическая компетентность неразрывно связана с формированием ономастического сознания языковой личности и ономастической культуры.

Ключевые слова: образовательная технология, педагогическая ономастика, деятельность преподавателя русского языка как иностранного.

A.S. Shcherbak, Kadymova D.R.

(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)

ONOMASTIC COMPONENT OF THE ACTIVITY OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. An attempt was made to consider the onomastic component of the activity of a teacher of Russian as a foreign language, aimed at searching for onomastic information, managing this information and applying it in the process of teaching Russian as a foreign language. It is established that onomastic competence is inextricably linked with the formation of onomastic consciousness of a linguistic personality and onomastic culture.

Key words: educational technology, pedagogical onomastics, activities of a teacher of Russian as a foreign language.

Культурологическая и страноведческая информативность имен собственных, с одной стороны, эксплицируют идею текста, авторские интенции, а с другой – могут ограничивать читательскую деятельность в осмыслении функциональных возможностей ономастических единиц в тексте. Данный факт позволяет обратиться к такому понятию, как «ономастическая компетентность», которую формирует ономастическая образовательная технология. Под ономастической образовательной технологией нами понимается апелляция к ономастике на уроках русского языка как иностранного [Щербак 2021, 2022].

Заметим, что ономастический материал, входящий в программный материал учебников по РКИ, исчерпывается, как правило, рассмотрением формальных свойств ономастических единиц (правописание, словоизменение собственных имен). При этом работа с содержательной стороной имени собственного остаётся в стороне, что не может гарантировать максимума необходимых ономастических знаний обучающимся. Конструирование учебного процесса обучения русскому языку как иностранному с привлечением ономастического материала способствует развитию речи, познавательной деятельности обучающихся и поддержке их интереса к изучению русского языка и русской культуры.

Следует обратить внимание на тот факт, что на разных этапах овладения русским языком как иностранным осмысление ономастического фона текста во многом определяется уровнем ономастической компетенции обучающихся. Традиционно в практике РКИ выделяются два уровня: уровень обыденного восприятия имени собственного и общеобразовательный уровень, который, по мнению В.И. Супруна, основывается на лингвострановедческой информации [Супрун 1993: 58].

Из этого следует, что деятельность преподавателя РКИ должна включать ономастическую составляющую, необходимую для осуществления учебного процесса. Речь идет о действенной ономастической информации (ономастические дидактические средства: мини-викторины, тесты, схемы, таблицы, статистические данные, лексикографические ономастические источники и др.), т.е. научить обучающихся классифицировать различные типы ономастических единиц (антропонимы, топонимы, гидронимы, зоонимы и т.д.), анализировать и систематизировать ономастические факты. Иными словами, ономастическая составляющая деятельности преподавателя РКИ направлена на поиск ономастической информации, управлению данной информацией и применению её в процессе обучения РКИ.

Общеобразовательный уровень ономастической компетенции формируется такими механизмами, как различение, классифицирование, воспроизведение, интерпретация ономастической информации, например, умение отличить урбаноним от эргонима, топоним от антропонима и т.п. Этот уровень включает два компонента: продуктивный и творческий.

Продуктивный компонент находит отражение в усвоении материала, который воплощается применением учебной информации на практике, в процессе обучения русскому языку как иностранному. Приведём примеры из Рабочей тетради для учителей-словесников, преподающим русский язык как неродной. Эта тетрадь является частью учебно-методического комплекса «Россиеведение», материал Рабочей тетради был апробирован автором статьи на курсах повышения учителей Дагестана в ходе выполнения проекта Федеральной целевой программы «Русский язык на 2016-2020 годы по развитию содержания форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка как родного, как неродного в образовательных организациях» (г. Махачкала, 2017, 2018, 2020 гг.).

1. Вам известно, что отчество человека, живущего в России, – это уникальная особенность отечественного языка и культуры, оно присваивается ребёнку по имени отца. Подумайте и скажите, в каком именовании отсутствует имя отца. Объясните почему?

2. Полад Бюль-Бюль оглы
3. Евгений Васильевич Базаров
4. Владимир Ульянов-Ленин
5. Расул Гамзатович Гамзатов
6. Ибн-Сина

Правильный ответ: Ульянов – настоящая фамилия, Ленин – псевдоним. В остальных позициях названы: Полад – сын Бюль-Бюля, Евгений – сын Василия, сын Сины и сын Гамзата.

Или:

2. Какая фамилия одного из этих известных русских поэтов исторически должна была бы писаться через букву Ё:

1. Александр Бестужев
2. Василий Тредьяковский
3. Александр Одоевский
4. Фёдор Тютчев
5. Афанасий Фет

Правильный ответ: Афанасий Фет, исторически – ФЁТ. Афанасий Афанасьевич Шеншин (он же Фет) – известный русский поэт-лирик. Впервые подпись А. Фет появилась в конце 1842 года под стихотворением «Посейдон» в журнале «Отечественные записки».

Творческий компонент находит отражение в проведении исследовательской, творческой деятельности обучающихся (например, работа над ономастическим проектом, объяснение происхождений новых ономастических фактов, скажем, появление новых названий на карте города).

Ономастическая составляющая деятельности преподавателя РКИ направлена на формирование ономастического сознания и ономастической культуры, которая предполагает:

- 1) владение нормами произношения, ударения, словоизменения, сферы употребления имён собственных;
- 2) наличие необходимых знаний о внутренней стороне имён собственных, входящих в культурно-языковое пространство художественного произведения (текста);
- 3) привлечение обучающихся к активному чтению художественной литературы.

Среди основных типов задач, которые ставятся преподавателем РКИ, использующего ономастический материал, выделяются обучающие, развивающие и воспитывающие.

Обучающие задачи:

- совершенствовать лингвистические знания на материале имён и фамилий литературных персонажей;
- расширить словарный запас ономастической лексики, являющий собой показатель общей речевой культуры;
- получить знания о прецедентности имени собственного и «говорящих» фамилиях;
- сформировать навыки употребления склоняемости-несклоняемости антропонимов и топонимов как показатель грамотности и социальной престижности;

- развить навыки умения инициативного сотрудничества в поиске и сборе ономастической информации (создание, например, антропонимического диплома – этимологии своей фамилии), способной формировать самоидентичность на языковом уровне.

Развивающие задачи:

- активизировать у обучающихся такой вид речевой деятельности, как чтение;
- совершенствовать навыки смыслового чтения, логического, образного мышления, анализа, сравнения, сопоставления, построения логической цепи рассуждения;
- развивать навык осознанного построения речевого высказывания;
- способствовать развитию мотивации в познании происхождений имён собственных, имеющих для истории и культуры России особое значение.

Воспитывающие задачи:

- проникнуть в специфику имён собственных как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национальной идентичности;
- осмыслить ключевые имена собственные и прецедентные имена в художественных произведениях русских классиков;
- заинтересовать чтением художественной литературы и ономастическими маркерами культуры России как составляющей общеобязательного знания.

Таким образом, использование ономастических фактов на уроках русского языка как иностранного в целом обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса и выдвижение в наши дни такого направления, как педагогическая ономастика.

Литература

1. Супрун, В.С. Ономастическая компетентность как параметр языковой личности // Проблемы формирования языковой личности учителя-словесника. Волгоград: Перемена, 1993.
2. Щербак, А.С. Обучение РКИ на современном этапе: ономастический аспект // Традиции и новации в современной методике преподавания дисциплин в иностранной аудитории. Материалы междунар. научно-метод. семинара, Алматы, 2022. С. 44-46.
3. Щербак, А.С. Ономастическая составляющая современного филологического образования в лингвокультурологическом аспекте // Лингвокультурологическая составляющая современного филологического образования: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. / сост. Е.В. Митина. Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2021. С. 98-106.
4. Щербак, А.С. Занимательная ономастика как воплощение новаторских идей занимательности в методико-педагогической деятельности Р.Б. Нуртазиной // Первые Международные педагогические чтения «Школа – учитель – инновации в современном мире», посвященные 100-летию со дня рождения известного казахстанского педагога-новатора, филолога, общественного деятеля, Заслуженного учителя Казахстана Нуртазиной Рафики Бекеновны. Павлодар, 2021. С. 110-116.

УДК 371.3+378.061.3

М.К. Якубжанова,
*(РЦППКРНО Самаркандской области,
Самарканд, Республика Узбекистан)*

Г.Б. Азимова

*(Средняя общеобразовательная школа № 21 Тайлякского района,
Самарканд, Республика Узбекистан)*

ЗАДАНИЯ PISA КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. в статье представлен опыт использования заданий PISA на уроках русского языка, а также как инструмента оценки читательской грамотности учащихся национальных школ

Ключевые слова: *читательская грамотность, задания PISA, национальная школа.*

М.К. Yakubzhanova,

*(RCPPCRNO of the Samarkand region,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

G.B. Asimova

*(Secondary school No. 21 of the Tailyak district,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

PISA ASSIGNMENTS AS A TOOL FOR ASSESSING THE READING LITERACY OF STUDENTS OF NATIONAL SCHOOLS

Abstract. the article presents the experience of using PISA assignments in Russian language lessons, as well as a tool for assessing the reading literacy of students of national schools

Keywords: *reading literacy, PISA assignments, national school.*

Перед школой стоит сложная задача – формирование у каждого школьника желания, умения и устойчивой привычки выбирать и читать книги, то есть формирование школьника-читателя. Педагогической наукой доказано, что отношение человека к книге формируется в первом десятилетии жизни. Именно тогда решается вопрос, будет ли отношение читателя к книге активным или умеренно пассивным.

Формирование читательской грамотности школьника – одна из самых актуальных задач современного образования.

Обществом в последние десятилетия осознано значение непрерывного образования, связанного с необходимостью для человека сменить несколько видов деятельности в течение жизни. Умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в контексте международного тестирования в 1991 г., когда IEA, организация, в которой родился PIRLS, искала понятие, определяющее чтение не только со стороны техники, но в широком функциональном контексте – как возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное инструментально, для достижения личных и общественных целей, в первую очередь для дальнейшего обучения.

Целью любой проверки и оценки уровня знаний является обеспечение качества

знаний, повышение уровня развития обучающихся. За последние годы в методической литературе появляются описания разнообразных методов оценивания знаний, которые представляют несомненный интерес. Но самым распространенным и эффективным, по результатам международных исследований, являются тесты PISA. Эти тесты имеют мотивационный характер и развивают интеллектуальные способности учащихся, воображение, мышление и письменную речь.

Тест PISA – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.

Основной вопрос:

Обладают ли учащиеся, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе.

Авторы PISA исходят из того, что:

- новое качество образования связано с переориентацией школы на работу в логике компетентностного подхода;

- под компетентностью понимают способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях;

- измерителем уровня развития компетентности является исследование PISA.

Обычно, задача PISA состоит из:

а) текста или текстов, которые объединены общей темой (имеется название), снабжены рисунками, графиками, таблицами и т.д.

б) набора вопросов, отнесенных к теме, заданной информационным блоком.

В общеобразовательной школе наряду с другими образовательными учреждениями ведётся подготовка к участию в международном исследовании качества образовательного процесса. Учителям русского языка следует проводить подготовку к исследованиям PISA по читательской грамотности.

Под читательской грамотностью понимается способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности и участвовать в социальной жизни.

На что следует обращать внимание при составлении тестов PISA? Это на:

1) опорные тексты должны быть понятны и ясны для учащихся;

2) вопросы должны быть дифференцированные от простых заданий до творческих;

3) алгоритм заданий можно менять;

4) количество вопросов и уровень их сложности следует подбирать, исходя из уровня знаний учащихся;

5) вопросы могут содержать схемы, картинки, графические изображения, таблицы, диаграммы;

6) предоставлять в материале задания, предполагающие аналитическое решение;

7) допускаются задания для коллективного выполнения – коллаборативные (как с реальными, так и с виртуальными помощниками).

Для примера приведем некоторые задания к приведенному ниже тексту,

иллюстрирующие формирование различных умений.

Профессия «Дирижер»

Дирижер – это музыкант, работа которого заключается в управлении оркестром, хором, ансамблем; ни на каком инструменте во время концерта он не играет. В таком виде профессия дирижера появилась в начале 19-го века. До этого времени управление оркестром было возложено на одного из музыкантов, как правило самого опытного скрипача.

Дирижер во время концерта стоит спиной к залу и лицом к музыкантам. Для управления оркестром не обязательно, но практически всегда используется небольшая палочка в правой руке. В прошлом вместо палочки использовались свернутые в трубочку ноты или другие предметы.

Название профессии «дирижер» произошло от французского слова *diriger* – управлять. Как правило, для получения профессии дирижера требуется сначала освоить игру на каком-либо инструменте, а затем получить профильное образование в одном из музыкальных вузов.

Многие дирижеры не только играют произведения других композиторов, но и сами пишут музыку.

Умение: Нахождение информации.

Тип вопроса: закрытый.

1. Кто такой «дирижёр»? Выбери один правильный вариант ответа.

А. Дирижёр – это, тот кто поёт, занимается пением.

Б. Дирижер – это музыкант, который управляет оркестром, ансамблем, хором.

В. Дирижёр – это артист, объявляющий концертные номера и выступающий в промежутках между ними.

Г. Дирижёр – специалист в области музыки или тот, кто занимается игрой на музыкальном инструменте

Д. Дирижёр - автор и постановщик балетов, танцев, хореографических номеров, танцевальных сцен в опере и оперетте, создатель танцевальных форм.

Ответ: _____

Умение: Нахождение информации.

2. Ответь на вопросы. Обведи правильный ответ.

- | | | |
|--|-------|--------|
| 1) Название профессии «дирижёр» произошло от французского слова « <i>diriger</i> », что означает – управлять | А) ДА | Б) НЕТ |
| 2) Во время концерта дирижёр играет на фортепиано | А) ДА | Б) НЕТ |
| 3) Дирижер во время концерта стоит лицом к зрителям | А) ДА | Б) НЕТ |
| 4) До XIX века оркестром управлял опытный скрипач | А) ДА | Б) НЕТ |
| 5) Многие дирижёры сами пишут музыку | А) ДА | Б) НЕТ |

Умение: Интерпретация текста.

Тип вопроса: установление соответствия

Кто ещё кем может управлять? Соедини слова левого и правого столбика.

А. Дрессировщик

1. «Главкомандующий» на поле кулинарии, умело управляющий своими работниками и художник, творящий оригинальные блюда из всем известных банальных продуктов.

- Б. Учитель 2. Специалист в определенном виде спорта, руководящий тренировкой спортсменов.
- В. Шеф-повар 3. Специалист по проведению экскурсий с людьми.
- Г. Тренер 4. Человек, занимающийся дрессировкой животных. Он найдет подход к любому «мохнатому» члену коллектива: одного похвалит, другого поругает, третьему выдаст дополнительную порцию сладкого.
- Д. Экскурсовод 5. Занимается обучением и воспитанием детей

Ответы:

А	Б	В	Г	Д

Таким образом, тесты PISA – распространенные и эффективные по результатам международных исследований. Эти тесты имеют мотивационный характер и развивают интеллектуальные способности учащихся, воображение, мышление и письменную речь.

Литература

1. Баранова, В. Ю., Демидова, М. Ю., Ковалева, Г. С. и др. Комплексная работа / под ред. Г. С. Ковалевой. М.: Просвещение, 2011. 75 с.
2. Ковалева, Г. С., Васильевых, И. П., Гостева, Ю. Н. и др. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 6 класс: пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / под ред. Г. С. Ковалевой, Е. Л. Рутковской. М.; Спб.: Просвещение, 2014. 151 с. (ФГОС: оценка образовательных достижений).
3. Ковалева, Г. С., Красновский, Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. Часть I. Грамотность чтения. Часть 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401>
4. Цукерман, Г. А., Ковалева, Г. С., Кузнецова, М. И. Судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123-150.

ЧАСТЬ 2. ЛИНГВИСТИКА. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. ЛИТЕРАТУРА

УДК 81+378.061.3

Абу Сафака Айша Абдель Латиф Салех

*(Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Беларусь)*

НЕНОРМАТИВНАЯ ЛЕКСИКА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Слово – живое существо. Как всякое живое существо, слово реагирует на хорошие и плохие изречения. Еще в глубокой древности философы, поэты и политические деятели говорили о цене слова.

Ключевые слова: *сквернословить, ущербный, сакральный, слова-проклятия, повседневный обиход.*

Abu Safaka Aisha Abdel Latif Saleh

(Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus)

NON-NORMATIVE VOCABULARY AND ITS INFLUENCE AT PERSON

Abstract. The word is a living being. The word reacts to good and bad sayings like any living being. Even in ancient times the philosophers, politician and talked about the value of the word.

Keywords: *swer, flawed, curse words, daily.*

*Природа наделила нас двумя глазами,
двумя ушами, но лишь одним языком,
дабы мы смотрели и слушали больше, чем говорили.*

Сократ

Известный советский учёный-лингвист, лексиколог, лингводидакт академик Николай Максимович Шанский отмечал, что «сообщая что-либо, давая посредством языка ту или иную информацию, говорящий так или иначе воздействует на слушающего. Это сообщение может нас волновать, брать, как говорят «за душу» – или же оставлять равнодушными», или же возмущать.

Гэри Шварц, профессор Йельского университета, экспериментально доказал, что издревле живущее слово будто «намагничивается» и начинает излучать смысл. Профессор считает, что «слово имеет душу». Наличие «души» у слова доказал доктор Масару Эмото, проводивший опыты с водой. На два листа бумаги, на одном из которых были написаны добрые слова, а на другом – злые, он ставил прозрачные колбы с водой. Настоянную на словах воду учёный замораживал. После заморозки изучалась микроструктура льда. И удивительно: с добрым словом вода рождала геометрически совершенные по красоте структуры, а вода, настоянная на сквернословии, давала хаос молекул или кристаллы ущербной формы. Доктор Эмото пришёл к выводу, что «именно душу слов... прочитывает вода, а потом выстраивает на нее свою структуру.

Следовательно, слово – живое существо, имеющее душу. И, как всякое живое существо, слово реагирует на хорошие и скверные слова. В наши дни сквернословящих людей можно услышать повсюду: на улице и в семье, в общественном транспорте и на работе, с экранов телевизоров и в театре, даже в учебных заведениях. К сожалению, никто из употребляющих бранные слова не догадывается, насколько большой, а порой и непоправимый вред наносится подобными речами и самому сквернослову, и всем окружающим. Ещё в глубокой древности известные мыслители: философ Сократ и политический деятель, поэт Марк Туллий Цицерон говорили о цене слова: «Слова следует не считать, а взвешивать» (Марк Туллий Цицерон), «Лживые слова не только коварны сами по себе, но также заражают душу злом» (Сократ). О роли слова в жизни человека и общества сказал советский поэт Вадим Шехнер:

Словом можно убить,
Словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести.

Что же такое сквернословие? Почему ему отводится такая роль? В «Словаре русского языка» С.И.Ожегова даётся толкование ряда однокоренных слов.

Скверна (устар.). Нечто гнусное, порочное...

Сквернословить. Употреблять скверные, непристойные слова.

Сквернослов. Человек, который сквернословит.

Сквернословие. Речь, наполненная скверными, непристойными словами.

Когда же появились скверные слова? С чем это связано?

Уже в глубокой древности люди знали, какой силой обладают матерные слова. Право употребления подобных слов, считавшихся сакральными, принадлежало одним лишь жрецам. Особую роль «скверные» слова играли в государствах Востока: в Древнем Вавилоне, Ханаане, Ассирии. Жрецы и маги при помощи бранных слов возносили хвалу могущественным и кровожадным божествам Ваалу и Астарте, вызывали духов, «чистили» жилища и изгоняли демонов из человеческого тела.

Сохранились свидетельства того, как с помощью матерных слов-проклятий жрецы насылали болезни и даже смерть на врагов, лишали беременных женщин их долгожданного плода.

Аналогичные традиции оказались столь живучи, что даже с распространением мусульманства вплоть до середины XVI века в некоторых странах Востока существовали секты, поклонявшиеся посредством «скверных» слов своим языческим богам. В Западную Европу сквернословие пришло в III-I веках до н.э. вместе с набегами кочевых племен. С утверждением христианства с ритуальной бранью было покончено, однако матерные слова к тому времени уже вошли и в повседневный обиход широких слоев населения.

Когда же появилось сквернословие на территории восточных славян?

Почему-то укрепилось мнение, что мат на Русь пришел вместе с монголо-татарским игмом. Это мнение, на наш взгляд, ошибочно. Еще в дохристианские времена волхвы князя Гостомысла, жрецы племен полян, кривичей и древлян использовали сакральные «срамные» слова в ритуалах, посвященных культу плодородия,

прославлявшему мистический союз неба и земли. А во время свадебных обрядов имели широкое распространение так называемые «корильные песни», в которых невеста оскорбляла жениха нецензурной бранью. Считалось, что таким образом от молодой семьи отгоняются злые духи, и брак будет долгим, прочным и согласным.

Князь Владимир, креститель Руси, в последние годы жизни огнем и мечом искоренял языческие традиции, в том числе и связанные с бранными словами. Начиная с X века, мат постепенно уходит из культуры Киевской, а затем и Московской Руси. Даже смерды не позволяли себе сквернословия, считая его великим грехом. Славянские волхвы и жрецы знали все о страшной силе «срамного» слова и оберегали своих соплеменников от необдуманного употребления бранных выражений.

Настоящая борьба со «срамными» словами началась после воцарения в XVII веке на русском престоле династии Романовых. Известно, что царь Михаил Федорович ввел за употребление бранных слов публичное наказание розгами. При императоре Павле I суровое наказание шпицрутенами полагалось как солдату, так и офицеру, позволившем себе нецензурное выражение.

В советский период матерщина приравнивалась к хулиганству, а человек, ее допустивший, в соответствии с административным кодексом наказывался исправительными работами на срок до 15 суток.

В настоящее время во всех цивилизованных странах мира существуют запреты на использование в речи ненормативной лексики, что связано с тем, что мат есть вербальное проявление темных сил потустороннего мира на нашем материальном уровне. Профессиональные психологи и психиатры в XX веке признали, что привычку человека употреблять в своей речи мат гораздо труднее искоренить, чем алкогольную или никотиновую зависимость. Медикам знакомо заболевание, при котором порой вполне воспитанный и весьма образованный человек начинает вдруг неудержимо сыпать отборной площадной бранью. До настоящего времени медицина не может объяснить природу таких припадков.

Для действий в человеческом обществе, будь они добрые или злые, необходимо произносить слова, добрые или злые, соответственно. Клевета, сплетни, поклеп, сквернословие, богохульство – все это уже злодеяния. Слова поддержки, участия, милосердия, сопереживания, почтения любви и молитвы уже есть дело доброе. Христос сказал: «Как вы можете говорить доброе. Будучи злы? Ибо от избытка сердца говорят уста. Добрый человек из доброго сокровища выносит доброе, а злой человек из злого сокровища выносит злое. Говорю же вам, что за всякое слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься».

Давно подмечено, что злодей, которому все-таки посчастливилось дожить до старости, как правило, немногословен. Сложившийся в подсознании условный рефлекс подсказывает ему, что говорить лучше меньше. Слова действуют на его судьбу плохо: ведь у него они почти все злые. От иных он отвык. А добродушный дедок, как правило, балагур, а то и балаболка.

В начале XXI века ряд московских, Санкт-Петербургских и Новосибирских ученых пришли к выводу о том, что матерные слова, подобно радиоактивному излучению,

разрушают живые ткани, негативно воздействуя на их генную и клеточную структуру. Причиной этого является особый волновой резонанс, создаваемый подобными словами. У человека, активно пользующегося матерщиной, чаще, чем у других членов общества, развивается синдром хронической усталости, возникают заболевания сердечно-сосудистой и мочеполовой систем, злокачественные опухоли. Нарушения на генном уровне приводят к тому, что дети у таких людей часто появляются на свет с серьезными психическими и физическими отклонениями, с возрастом попадают в криминальную среду и опускаются на социальное дно.

Сквернословие – это не просто «дурные» слова, иногда сказанные в сердцах или в качестве шутки. Это, к сожалению, образ жизни человека, его внутренняя организация, которая соответствуют вибрациям души, наполняющей мир мерзостью и злобой. Это эпидемия, поражающая наше общество невероятно быстро, побороть которую можно лишь высокой духовностью и настоящей внутренней культурой, что, увы, в наши дни стало большой редкостью.

Литература

1. Афоризмы великих [электронный ресурс]; Режим доступа: <http://www.aphorisme.ru/>, свободный.
2. Цитаты, инфо [электронный ресурс]; Режим доступа: <http://www.citaty.info/>, свободный.
3. Шанский Н.М. Лингвистические детективы. Москва: «Дрофа». 2002.

УДК 81+378.061.3

Ш.Ш. Бахриева

*(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ВКЛАД Ю.Ю. АВАЛИАНИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЮ

Аннотация. Статья посвящена научному наследию Ю.Ю. Авалиани, внесшему значительный вклад в изучение фразеологии народов Средней Азии.

Ключевые слова: фразеология, фразообразование, фразеологизмы.

Sh.Sh. Bakhrieva

*(Samarkand State University named after Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

Yu.Yu. AVALIANI'S CONTRIBUTION TO PHRASEOLOGY

Abstract. The article is devoted to the scientific heritage of Yu.Yu. Avaliani, who made a significant contribution to the study of phraseology of the peoples of Central Asia.

Keywords: phraseology, phraseology, phraseological units.

Фразеология как лингвистическая дисциплина стала объектом исследования лингвистов недавно. Фразеология играет важную роль в языковой картине мира, она представляет собой отражение жизни нации и формирует свою особую картину мира –

фразеологическую.

Фразеология, как определяет Н.М. Шанский, – «это раздел науки о языке, изучающий фразеологическую систему языка в её современном состоянии и историческом развитии. Объектом изучения фразеологии являются фразеологические обороты, т.е. устойчивые сочетания слов, аналогичные словам по своей воспроизводимости в качестве готовых и целостных единиц». Например: поставить на ноги, молоко на губах не обсохло.

Несмотря на то, что в любом языке существует большое количество фразеологизмов, они соответствуют мировоззрению человека и имеют отчетливую семантическую классификацию.

Фразеология помогает выразить свои эмоции глубоко и ярко, передать свои переживания. Она отражает особенности человеческого мышления, полученные из жизненного опыта человека. Как отмечали Л.И. Ройзензон и Ю.Ю. Авалиани: «...через лексику проходит вся или почти вся человеческая практика, через фразеологию только те ее стороны и грани «зеркальность» отражения которых вторично преломляется через выпуклое зеркало человеческих чувств, восприятий и их оценок. Фразеологизм, включающий обычно такую дополнительную психологическую нагрузку, тем самым и предоставляет чаще всего эмоционально-экспрессивный эквивалент слова».

Н.М. Шанский отмечает: «Основная задача фразеологии – познание фразеологической системы языка в ее настоящем и истории, ее связях и взаимоотношениях с лексикой и словообразованием, с одной стороны и грамматикой – с другой».

В работе «Проблема фразеологической синонимии в современном языкознании» она в соавторстве Л.И. Ройзензоном одними из первых в отечественной фразеологии дали обзор литературным проблемам фразеологической семантики и стилистики, определили аспекты дальнейшего исследования этого направления:

А) сравнительный аспект, анализирующий сходные фразеологические факты в родственных языках;

Б) сопоставительный, имеющий дело с неродственными языками и устанавливающий фразеологические эквиваленты, например, для перевода с одного языка на другой, а также предполагающий изучение фразеологии по семантическим группам;

В) структурно-типологический, направленный на исследование особенностей построения фразеологических образов, как в родственных, так и в неродственных языках;

Г) ареальный аспект, рассматривающий взаимодействие и сближение фразеологии ряда языков, образующих географическую языковую и культурно-историческую общность, например, европейский фразеологический ареал, среднеазиатский ареал и так далее.

5 марта 1971 года Ю.Ю. Авалиани защитила в тбилисском университете докторскую диссертацию «Исследование сложного глагола и глагольной фразеологии курдского языка». В данной работе охватила круг фактов, связанных с вопросами сложного глагола и примыкающих к нему явлений, таких, которые получили частичное

освещение или вообще не были предметом специального анализа.

Предметом исследования в данной работе послужили особые сложные глагольные единицы, не отмеченные до сих пор в специальной литературе по курманджи, – парные глагольные сочетания, состоящие из однородных личных форм глаголов, один из компонентов которых утрачивает реальное вещественное значение и становится детерминативом действия, выраженного в другом знаменательном глаголе.

Автором рассматриваются глагольные фразеологические единицы различных типов, тесно переплетающиеся с собственно сложными глаголами и также не описанные еще специально в курманджи.

1973 году она получила ученое звание профессора и стала руководителем сравнительно-сопоставительного исследования индоевропейских языков. Несколько работ Ю.Ю. Авалиани посвятила исследованию стилистики произведений А. Навои, В.П. Некрасова, Э.М. Ремарка.

В своей статье «О грамматических корреляциях фразеологических единиц» автором рассмотрена специфика системных связей в области грамматических структур фразеологических единиц, их грамматические корреляции и оппозиции. Авалиани считала, что наиболее показательными для выявления специфики грамматических корреляций являются глагольные фразеологизмы, несущие наиболее важную информацию и представляющие последовательные ряды корреляций. По ее мнению, специфика грамматических корреляций фразеологических единиц особенно отчетливо выявляются в залоговых противопоставлениях. Часто они составляют системные ряды в индоевропейских языках, в которых сталкиваются переходные и непереходные глагольные значения и различные залоговые оттенки. Сравним:

1. Действие, направленное на объект (действительный залог) – действие, испытываемое объектом (страдательный залог).

Англ. (he)broke the heart (of somebody) он разбил чье-то сердце – his heart was broken (его сердце разбито).

Тадж.вай Дили касеро шикаст – дили касе шикаста шуд.

2. Сравним действие активного (действительного залога) – действие медиального (средневозвратного) значения:

тадж. дили касеро Гарм Гард (согрел чью-то душу) – дил ба касе Гарм шуд (душа согрелась кем-то),

узб.: юрагини кон Килди (разбил сердце) юраги кон булди (сердце разбито).

Ю.Ю. Авалиани в работе «К стилистической роли фразеологических единиц в художественном произведении», отмечая специфику формирования фразеологических единиц, устанавливает факторы, в зависимости от которых различные разряды слов и отдельные слова становились основой формирования фразеологизмов в различных языках:

1) экстралингвистические факторы: общественно-исторические условия формирование народа-носителя определенного языка, сложившиеся у него обычаи и традиции, мировоззрение, определяющие роль отдельных реалий и процессов в языке;

2) факторы внутриязыковые, связанные со всей лексико-семантической и

фразеологической системой языка в целом -такие, которые тоже определяют выдвижение на первый план именно определённых лексем.

Несомненный интерес представляют работы Ю. Авалиани, посвящённые использованию фразеологии в стилистических целях, в которых содержатся тонкие и ценные наблюдения над методикой лингвистических исследований. Ею различается два подхода к художественно-стилистической функции языка – «общестилистический» и «частностилистический».

Автор статьи предлагает следующие основные методы исследования языка:

А) анализ лингвостилистических средств в пределах одного художественного произведения определённого автора;

Б) компаративный анализ произведений одного автора, посвящённых в общем одной теме, но принадлежащих к различным периодам его творчества и, следовательно, отражающих в общей поэтике произведений и в системе их лингвостилистических средств изменение авторской поэзии видения мира и т.п.

Ю.Ю. Авалиани в качестве материала своего исследования берёт повесть выдающегося таджикского советского писателя Садриддина Айни «Смерть ростовщика» (Марги-судхур). Образцом компаративного анализа лингвостилистических средств является исследование Ю.Ю. Авалиани двух романов немецкого писателя Э.М. Ремарка – «Три товарища» и «Чёрный обелиск».

В статье «К стилистической роли фразеологических единиц в художественном произведении» автор прослеживает пути становления индивидуально авторских фразеологических единиц от свободного словосочетания до трансформации Его в фразеологизм – символ. В данной статье производится анализ 2 фразеологизмов из повести Ремарка «Чёрный обелиск». На иллюстративном материале автор убедительно показывает различные виды трансформации таких фразеологических единиц, как замена компонентов, эллиптирование фразеологических единиц и т.д.

Вопросу об индивидуально авторском фразеологизме-символе посвящены специальные статьи Ю.Ю.Авалиани:

1. «Индивидуально- авторский фразеологизм».
2. «Индивидуально -авторский фразеологизм- символ».

В этих работах автор приходит к ряду интересных выводов о природе фразеологизма-символа:

А) фразеологические единицы - символы несут важную художественно-стилистическую нагрузку и заряд;

Б) тот или иной компонент фразеологической единицы в своей семантической структуре включает переносно-образные значения;

В) частное обновление, то есть лексическое варьирование, которое проходит через все произведения, является одним из важных приёмов поднятия стилистической окраски фразеологической единицы-символа.

Фразеологические обороты функционируют в речи обычно не только как традиционные словосочетания, штампы, клише, но подвергаются постоянным модификациям. Писатели изыскивают все новые и новые способы использования

общенародной фразеологии и стремятся к творческому обогащению фразеологического фонда языка.

Характер изобразительных и выразительных средств, их разнообразные эмоциональные оттенки определяются идейностилевыми особенностями самого произведения, то есть творческой индивидуальностью писателя, его мировоззрением и эстетическими представлениями, которые не могли не отразиться на стиле изложения фактов действительности. Вследствие этого одни и те же фразеологические обороты по-разному модифицируются и приобретают разные звучания и разную степень художественного воздействия не только у разных писателей, но и в стилистически различных произведениях одного и того же писателя.

Ю.Ю. Авалиани в работе «О вторичной фразеологической деривации. К вопросу о развитии фразеологической системы русского языка. Проблемы русской фразеологии» исследует диахронические процессы во фразеобразовании. Для фразеобразования, как для динамичной области языковой системы, характерны свои специфические черты: наличие способов и средств, с помощью которых осуществляется фразеобразование, исходя из этого появляются механизмы фразеобразования.

Динамическое развитие языка обусловило активизацию ещё одного способа внутреннего фразеобразования. Под внутренним фразеобразованием, следует понимать, образование нового фразеологизма на базе уже имеющейся в языке фразеологической единицы.

В научных исследованиях фразеологические единицы -дериваты часто рассматриваются как варианты одной и той же единицы, при этом в зависимости от характера преобразования, учёные выделяют разные типы фразеологических вариантов: фонетические, морфологические, синтаксические, лексические.

Ю.Ю. Авалиани отмечает: «Наблюдения показывают, что различного рода вариантные преобразования фразеологических единиц имеют определённые границы, выход за пределы которых уже нарушает сферу варьирования и имеет результатом фразеологическую деривацию».

Понимая вариантность, как представление об образных способах выражения какой-либо языковой сущности как об её модификации, разновидностей или как об отклонении от некоторой формы, нужно понимать, что под вариантами во фразеологии подразумеваются разные проявления одной и той же единицы без нарушения тождества этих единиц.

В данной работе автор рассматривает наиболее продуктивный способ внутреннего фразеобразования – деривацию (от латинского «derivato» отведение, образование).

Лингвисты этот процесс называют по-разному:

- морфологическая деривация (А.В. Жуков) – деривационно-системное, «вторичным фразеобразованием» (В.Н.Телия)

- вторичная фразеологическая деривация (Ю.Ю. Авалиани).

Например: проливать крокодиловы слёзы – проливать слёзы; Грош цена – грош цена в базарный день.

Подводя итоги, следует отметить, что интерес к изучению фразеологии возрастает.

Меняется мир, меняемся мы, меняется и язык. Вместе с новыми словами прибавляются фразеологизмы. Значит, предстоит ещё множество открытий в этой отрасли науки.

Литература

1. Шанский, Н.М. «Фразеология современного русского языка». Санкт Петербург 1996.
2. Авалиани, Ю.Ю. «О грамматических корреляциях фразеологических единиц» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tsput.ru/fb/uchenye-zapiski/frazeologiya/1968/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (дата обращения: 23.04.2022)
3. Ма, Лин Фразеологизмы как отражение отношения человека к миру //Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2017. № 2. С. 126-131
4. Овлакулова, С. Библиография научных трудов Ю.Ю. Авалиани
5. Ермакова, Е.Н., Божко, Н.А. Деривационный потенциал русских фразеологических единиц в художественном тексте // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/derivatsionnyy-potentsial-russkih-frazeologicheskikh-edinitov-v-hudozhestvennom-tekste> (дата обращения: 22.04.2022).

УДК 808+378.061.3

М.И. Борлакова

*(Северо-Кавказский федеральный университет,
Ставрополь, Россия)*

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ЧЕСТЬ» В КАРАЧАЕВСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. статья посвящена выявлению особенностей вербализации концепта «честь/намыс» в русской и карачаевской лингвокультурах,

Ключевые слова: *концепт, честь, карачаевская лингвокультура, русская лингвокультура.*

M.I. Borlakova

(North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia)

THE SPECIFICS OF THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF «HONOR» IN THE KARACHAI AND RUSSIAN LINGUOCULTURES

Abstract. the article is devoted to identifying the features of the verbalization of the concept of «honor/namys» in the Russian and Karachai linguistic cultures.

Keywords: *concept, honor, Karachay linguoculture, Russian linguoculture.*

В современной лингвистике наблюдается тенденция к исследованиям, проводимым в плане сопоставления двух или более языков. Такое явление не случайно: межъязыковой анализ позволяет отследить закономерности и особенности функционирования изучаемых фактов языка. Сравнительный анализ способствует как углублению в структуру исследуемых явлений, так и более полному осмыслению особенностей языка.

Язык отражает как материальные стороны жизни народа, так и духовные стороны мира носителей языка – мораль, систему ценностей, менталитет (В. фон Гумбольдт, Л. Вайсгербер, Э. Сепир, А.А. Потебня, А. Вежбицкая, Ю.С. Степанов и др.).

В связи с актуализацией антропоцентрической лингвистической парадигмы в центре внимания исследователей оказываются вопросы, направленные на детальное, многоаспектное изучение человека как «выразителя» ментальных и культурных установок сквозь призму языковых данных, в которых находят отражение ценностные доминанты этноса, представленные в виде концептов – сгустков культуры в сознании человека [Степанов 2004; 42], сложных ментальных образований, фиксирующих кванты переживаемого опыта, ментально обусловленных фрагментов языковой картины мира.

В этом аспекте особый интерес представляют нравственные ценности, репрезентированные во фразеологии и паремиологии, актуальность исследования которых обусловлена тем, что лингвокультурологическое осмысление вопросов, связанных с этическими нормами поведения, будет способствовать совершенствованию внутреннего мира человека, регулированию его отношений с социумом. Кроме того, изучение языкового материала, объективирующего нравственные ценности, – это ключ к пониманию специфики мировидения этноса, его культурных установок, что является основополагающим фактором формирования когнитивного элемента межкультурной компетентности в целях преодоления границ и барьеров между народами.

В настоящей работе концепт рассматривается как вербализованный символический образ идеального понятия, отражающий ментальное представление действительности, определяющееся системой традиций карачаевской и русской культур, в границах которых он этимологизируется внутренней формой как единица информации культуры, которая отражает знание и опыт человека.

И фразеологический, и паремиологический составы данных языков представляют собой наиболее проницаемый языковой пласты для реализации этих концептов. Выявив максимально полно состав языковых средств, репрезентирующих концепт, и описав семантику этих единиц, можно изучить сущность и содержание концепта.

В современном русском языке, по данным словарей, лексема «лицо» имеет шесть значений, предметом нашего рассмотрения являются первые три, имеющие отношение к человеку (а значения, относящиеся к анатомическим строениям, и как грамматическая категория в данной работе не рассматриваются): 1) передняя часть головы у человека; 2) перен. Индивидуальный облик, отличительные черты кого-, чего-л. || То, что составляет характерные, отличительные особенности, сущность чего-л. 3) с определением. Отдельный человек в обществе, индивидуум. || Человек с точки зрения черт его характера, поведения; личность.

Концепт «лицо» обладает таким важным свойством, как синкретичность. Это свойство проявляется либо в том, что одна и та же фраза может быть интерпретирована по-разному в зависимости от общего контекста (ср., например: «милое личико» и «подленькое личико»), либо же в том, что понятие, называющее концепт, актуализирует одновременно сразу несколько смыслов (иногда – целый спектр значений).

Одна из составляющих концепта-архетипа «лицо» – сема «честь». Ключевым моментом в разграничении понятий «честь» и «совесть» можно считать социальную ориентированность первой и духовную ориентированность второй; «совесть – личное переживание, честь – оценка со стороны окружающих», т.е. противопоставление личного

и общественного, обязанностей и прав.

Учитывая русскую предрасположенность к справедливости, а не к закону, можно сказать, что для русского человека совесть – большая ценность, чем честь. «Исполнение нравственных императивов совести формирует личность, тогда как честь только поддерживает ее социальное существование» [Комаров 2019; 138].

Интересные данные получены Л.О. Бутаковой в процессе исследования концепта «честь» по данным русских пословиц и поговорок (около 300) с последующим концептуальным моделированием. Выяснилось, что подавляющее большинство высказываний одновременно актуализирует понятия, представления, эмоции и оценки; семантико-синтаксическая система, обслуживающая передачу смыслов данного концепта, обширна; честь осознается говорящим как активный, приравненный к человеку объект (*Честь головою оберегают*).

Составляющие концепта таковы: превалирует смысл «ценность»; оценочный смысл «уважение со стороны окружающих» актуализируется в 45% всех высказываний по схеме: носитель признака → оказываемое ему внимание. Носители признака градуированы по социальным и оценочным ролям – от «жена», «муж», «дурак», до «всякий», «каждый». Обнаруживается прямая зависимость степени наличия качества от его носителя. «Мерилом» градации являются должность, поведение, ум/глупость. Оценка занимаемой человеком должности основана на признании профессиональных заслуг. В высказываниях, говорящих о глупости / уме, акцент делается на бесполезности оказывать внимание глупцу, т.к. отсутствие ума не позволит ему оценить почести по достоинству.

Такой понятийный компонент концепта «честь», как «принадлежность бескорыстного человека», актуализируется в 25% от общего числа высказываний (*Лучше быть честным бедняком, чем богатым подлецом*). Русское национальное сознание, содержащее лексико-семантическую оппозицию бедность / богатство, в данном фрагменте, как отмечает Л.О. Бутакова, прочно фиксирует отрицательную оценку денег, их воздействие на человека [Бутакова 2005; 53].

Смысл «ценность» актуализируется в 20% паремий (*Бесчестье хуже смерти*). 5% высказываний содержат эксплицитные отрицательные оценочные компоненты, причем негативная оценка чести мотивируется смыслами: отсутствие материальной пользы, близость гордыне, первостепенность физиологических потребностей. По 2,5% приходится на репрезентацию смыслов *исходное, глубинное качество* и *заслуженная / незаслуженная принадлежность достойного / недостойного человека*.

Таким образом, честь – внутреннее, глубинное качество бескорыстного человека, данное от природы и являющееся высшей ценностью для него. Для нашего исследования важно подчеркнуть, что, по данным ассоциативного эксперимента, проведенного Л.О. Бутаковой, ассоциаты «человек, личность» встречались редко. Зато обильны реакции «армия, дворянин, дворянство, солдат, гардемарин, шпага, дуэль».

Ни один из изученных словарей не предлагает значения лица как эквивалента чести, что на наш взгляд, является упущением, т.к. явление имеет место в русском языке (хоть и не представлено многочисленными примерами). Таким образом, *лицо* в значении *честь, совесть, репутация* представлено в паремиологическом фонде языка и

употребляется в современном языке, однако словарями этот факт игнорируется.

Рассматривая концепт «честь» в карачаевской лингвокультуре, стоит отметить следующие особенности:

1. В карачаевском языке понятия «честь» и «совесть» выражаются одними и теми же лексемами: *намыс, сый, бет*.

2. Лексема *бет* также имеет значение «лицо»

Ведущей нравственной категорией карачаевцев является «намыс».

Содержание «намыс», согласно словарным дефинициям, образуют компоненты, связанные с высшими ориентирами норм поведения, свидетельствующими о его многомерности:

Намыс –

1) нравственность, порядочность, воспитанность. Примеры: *намыслы адам* / нравственный человек, воспитанный человек;

2) честь, достоинство, совесть; *намысынгы джойма* / не роняй свою честь; *намысынгы сакъла* / береги свое достоинство; *намысынга келишимегенни этиу* / сделка с совестью;

3) уважение, почтение; приличие, учтивость: *сени намысынгы этиб* / из уважения к тебе, *намысын керюу* / учтивость.

Наряду со словарными дефинициями, о многомерности «намыс» свидетельствует и то, что в карачаевском языке представлены альтернативы для обозначения его основных когнитивных составляющих.

Так, в качестве определения совести как семантического компонента «намыс» выступает слово «*уят*» – *стыд, совесть*. Синонимичными могут быть выражения *аны уяты джокъду, аны намысы джокъду* / у него нет совести, *уяты болмагъан, намысы болмагъан* / бессовестный. «Честь» как элемент содержания «намыс» во втором его значении в карачаевском языке обозначается словами «сый» 1) честь, 2) авторитет, престиж 3) честь, достоинство; «сыр» – честь; репутация"; «кыймат» – уст. честь, почет, достоинство. Выражения *сыйынгы сакъларгъа* и *намысынгы сакъларгъа* / бережь свою честь, *элни сырын сакъла* и *элни намысын сакъла* / береги честь своего села могут употребляться как синонимы. *Уважение и почет* как ядерные компоненты «намыс» в карачаевском языке представлены лексемой хурмет "почет, честь; уважение"; *хурмет этерге* / воздавать честь; уважать (ср. *намыс этерге* / оказывать уважение)

Исходя из анализа паремий карачаевского языка, концепт «намыс» может быть определен как ценность (этические блага противопоставлены материальный, приоритет нравственного): *ахчадан намыс багъалыды* / честь дороже денег; *мюлкюнг тас болса да, табылыр, намысынг тас болса – къабылыр* / потеряешь имущество – найдется, потеряешь честь – пропадет (навсегда); *намыс сатылыб алынмайды* / честь не покупается; *намысны да, адебни да базарда сатыб алмазса* / честь и нравственность не купишь на базаре; счастье: *намыс болмагъан джерде насыб болмаз* / там, где нет чести, нет счастья; *намыс бла насыб къарнашладыла* / честь и счастье – братья; честь: *намысынг бла джаша, намысынг бла аууш* / живи с честью, умри с честью; *намыс эрге да керек, элге да керек* / честь нужна и человеку, и народу; нравственная сила: *нафысны намыс хорлар* / похоть побеждается достоинством (намыс); *ёлумден намыс кючлю* / намыс сильнее смерти;

благо: *намыслыдан* – *адамлыкъ*, *намыссыздан* – *аманлыкъ* / от достойного (жди) человечности, от недостойного – преступления; *джылла бла табылгъан намыс бир сагъатха тас болур* / годами накопленная честь может за час потеряться.

Таким образом, на основе анализа фразеологических и паремиологических единиц лингвокультурная модель концепта «намыс» как одного из значимых факторов этнической самоидентификации представителей кавказской культуры выглядит следующим образом: намыс → отношения между людьми (уважение, почтение) → символ мудрости, рассудительности; намыс → внутренняя установка (совесть) → символ порядочности; намыс → внутреннее качество человека (воспитанность, человечность, честь, достоинство, скромность) → символ нравственности, чистоты, правильности. В самой обобщенной формуле намыс – символ этнически окрашенного «идеального» образа.

В данной работе карачаевская и русская лингвокультуры рассматривались нами как части целой – российской – культуры. Интерпретация языковых единиц в пространстве обеих культур позволяет заключить, что «честь/намыс» является уникальным этноспецифичным феноменом российской культуры, ценностной доминантой, содержательный когнитивный минимум которого образует система этических признаков, направленных на преодоление безнравственных, аморальных поступков, толерантные гуманные отношения между людьми, нравственно маркированное поведение, реализуемое в вербальной и невербальной деятельности.

Литература

1. Бутакова, Л.О. Динамика ментального существования: проблемы методологии лингвокогнитивного моделирования // Реальность, язык и сознание: Междунар. межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. / отв. ред. Т.А. Фесенко. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. С. 51-56.
2. Комаров, В.В. Самопознание и самосовершенствование как виды активности личности // Развитие личности как субъекта деятельности / под общ. ред. Н.А. Коваль. Тамбов: Альфа, 2019. С. 122-152.
3. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. М.: Академический проект, 2004.

УДК 808+378.061.3

С.А. Волков

*(Высший институт языков Туниса
Университета Карфагена, Тунис, Тунис)*

ПЛЮРАЛЬНОСТЬ КОНЦЕПТА КАК ЯВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Плюральность концепта рассматривается с методологической точки зрения: применительно к когнитивной теории и лингвокультурологии, к практике внедрения в процесс обучения межкультурному общению, – с целью предложения путей совершенствования речевого поведения и минимизации рисков недопонимания, конфликтов в диалоговом взаимодействии субъектов.

Ключевые слова: *адаптивная модель; межкультурное общение; плюральность*

CONCEPT PLURALITY AS A PHENOMENON OF INTERCULTURAL ACADEMIC COMMUNICATION

Abstract. In this paper, the idea of plurality of a concept is used in methodological terms: in relation to cognitive and linguocultural theories and to the practise of implementation in the teaching process of intercultural communication – to propose adaptive models that minimise the risks of bias or conflict in pedagogical interaction between subjects and create conditions for controlled linguistic behaviour in future.

Keywords: *adaptive model; concept plurality; intercultural communication; linguistic and cultural pluralism.*

Плюральность концепта рассматривается нами с методологической точки зрения, а именно применительно к когнитивной теории и лингвокультурологии, с одной стороны, и практике внедрения в процесс обучения межкультурному общению, – с другой. Основная цель статьи состоит в предложении пути минимизации межкультурных столкновений в образовательном взаимодействии его субъектов. Она реализуется в решении задач, связанных с: 1) доказательством того, что понимание концепта в его плюральном, или множественном, представлении, допустимом при функционировании в плюрилингвальной среде, развивает дополнительные компетенции владения языком обучения, 2) разработкой адаптивной модели научения оперировать концептами национальных лингвокультур. Гипотетико-дедуктивный метод развертывания идеи плюральности концепта в систему гипотез дает возможность раскрыть содержание направленности нашего подхода к освещению проблемы языкового и культурного плюрализма, т.е. осуществить лингвокогнитивный анализ заданных учебных материалов и актуализировать их лингвометодическую применимость к условиям межкультурного академического общения. Это условия, которые обеспечивают «жизнеспособность», так сказать, плюрилингвального мини-мира, т.е. той вузовской среды, где обучение проходит на целевом языке, независимо от страны, с привлечением преподавателей-носителей данного языка. Основу аналитического материала составляют данные практического опыта работы (в нашем случае, в тунисском языковом вузе) с источниками русского культурного, в частности литературного, наследия в «диалоге» с арабо-мусульманской цивилизацией. Результатом этой работы является выработка принципов «вживания» в языковое сознание субъектов образовательного взаимодействия толерантного подхода к неоднозначному употреблению известных понятий, а точнее обозначение действий преподавателя, мотивирующих позитивные реакции учащихся относительно осмысления и освоения концептуальной информации. В конечном итоге это приводит к языковому и культурному плюрализму.

В глобальном масштабе плюрализм – это цель, к которой стремится современный мир, ища пути, чтобы вовлечь в общие процессы гражданского общества людей, которые

воспитаны в неоднородной атмосфере, насыщенной разным историческим духом, социальным наследием, своими религиозными нормами. В этом контексте «плюрализм – это гораздо больше, чем просто факт разнообразия. Плюрализм – это не данность, а достижение. Это вовлечение такого разнообразия в создание единого общества (*перевод наш – С. В.*)» [Taking religious pluralism seriously 2005; xiv].

Развитию плюрализма в пределах образовательной системы, приданию ей естественных качеств целостного в языковом и культурном аспекте организма взаимодействия субъектов, гармонизации межкультурного общения способствует вхождение обоих субъектов в пересекающиеся концептуальные сферы восприятия этнолингвистических реалий. В этом случае возникает проблема многообразия смыслового содержания представления об одной и той же реалии. И здесь мы уже имеем дело с плюральностью одного концепта.

Плюральность вообще – «множественность без иерархичности. Это некая «бессистемная система» (причем открытая, без определенных границ), где каждая составляющая равноценна остальным и не имеет определенного места, поэтому может постоянно его менять» [Санькова 2021; 125]. Плюральность концепта объясняется особенностями, выражающимися, как отмечал еще Д.С. Лихачев, в его «потенциальных возможностях»: «Концепты, будучи в основном всеобщими, одновременно заключают в себе множество возможных отклонений и дополнений, но в пределах контекста» [Лихачев 1993; 4]. В пользу плюралистской теории концепта разворачивает дискуссию Д. Уайскопф, утверждаясь в аргументативном доказательстве своей позиции о том, что «концепты собственно конституируются разнообразием определенных когнитивных типов (*перевод наш – С. В.*)» [Weiskopf 2009; 151]. О природной разветвленности структурно-содержательной системы концепта свидетельствует сам (как кажется на первый взгляд, противоречивый) факт, что концепт как феномен мыслительной деятельности человека и устойчивости языковых сущностей формируется в культурном контексте, а «ни одно культурное явление немислимо без устранения неоднозначности тем или иным способом. Любое культурное действие вынужденно содержит неоднозначность ... культурная неоднозначность – это часть *conditio humana* (“условие человеческого существования”)» [Бауэр 2020; 12].

Рассматривая плюральность в концептуальной сфере при языковом и культурном плюрализме, мы усматриваем в ней сродство с «уплотнением» смыслополагающих принципов или смыслоразличительных оппозиций, т.е. со склонностью к абсолютному обобщению национальных культурных смыслов, в подведении их к восприятию как наднациональных. Плюральность концепта, таким образом, не противоречит сочетанию смыслов, а контрастивный анализ этих смыслов может привести к общему или «компромиссному» смыслу. Наивысшее обобщение смысла и дает основания для его «новой» концептуализации в сознании плюрилингвов. В практике общения это может выражаться в адекватном к другому сознанию культурно-речевом поведении, но при полном осознании и неотчужденном восприятии своего собственного (национального) концепта.

В качестве примера сжато рассмотрим концепт совести, фигурирующий в

бунинских «Темных аллеях», с нашей точки зрения, как основа идейного содержания рассказа и намеренно переводимый в объект межкультурного академического общения. Два случая употребления у И. Бунина слова «совесть» и скрытое, оставленное на суд читателя размышление о давнем поступке самого героя рассказа и собственно всей его жизни после того, как он предал свою любовь, позволяют построить условную смысловую парадигму концепта относительно данного контекста, свидетельствующую о его реальной множественности даже в авторском дискурсе: (1) совесть: *благо, разум, стыд* – в противопоставлении с «негодяй», частично «мот» и «наглец»; *сердце, честь* – в противопоставлении с «без сердца» и «без чести» («Сына обожал, – пока рос, каких только надежд на него не возлагал! А вышел негодяй, мот, наглец, без сердца, без чести, без совести...» [Бунин 2006; 10]); (2) совесть: *ум, справедливость* («- Баба – ума палата. И все, говорят, богатеет. Деньги в рост дает. - Это ничего не значит. - Как не значит! Кому ж не хочется получше пожить! Если с совестью давать, худого мало. И она, говорят, справедлива на это. Но крута! Не отдал вовремя – пеняй на себя» [Бунин 2006; 10]); (3) совесть: *правда, сердце* (как умозаключение («правда» ассоциируется с выражением «по совести говоря») и в противовес («сердце» – «бессердечно») укорным словам героини: «... а ведь, правда, очень бессердечно вы меня бросили» [Бунин 2006; 9]), *память*. Последний конструкт расширяет понимание и оценку концепта совести и выводится нами из приведенного героем рассказа изречения из Библии «Как о воде протекшей будешь вспоминать».

«Совесть» в художественном восприятии становится интенциональным объектом обсуждения в академическом диалоге и перерастает в объект концептуализации, реализующейся на уровне провоцирования поиска точек пересечения двух лингвокультурных пространств: русского и арабского – и вписывающейся в адаптивную модель принятия решений в условиях неопределенности содержательных параметров общения. При этом, учитывая проникновение и обусловленность у арабов поступков и речевого поведения религиозными нормами, анализ культурных смыслов проводится в связи с их кораническими мотивами или религиозным символизмом. Так, в Коране не приводится само слово «совесть» (араб. *видждан* или *замир*), но понятие о нем отмечено в его функциональных эквивалентах «слово», «душа», «сердце» и «назидание» как ассимилированное в сознании Божье нравоучение [Корань 1907; 1105 (74:24–25), 1147–1149 (91:7–10), 1105 (74:31–34)], что, в общем, не противоречит и христианскому восприятию концептуальной сущности этого термина. Согласно исламскому учению, *видждан* (чувство, совесть) – «этическое и нравственное чувство, которое заложено Аллахом в каждого человека, посредством которого он может интуитивно или сознательно различать добро от зла, хорошее от плохого» [Али-заде 2007; 158].

Адаптивная модель несет в себе способы разрешать «конфликты» в понимании концепта, полагать его наднациональную природу и представляет собой вариативную последовательность а) установочных, корректирующих действий преподавателя и б) соответствующих решений студентов:

1 а) целеобразование: формирование мотивации учащихся (с акцентом на эмоциональный интеллект); ввод объекта рассмотрения в диалог, в частности, в ходе

анализа литературного произведения; б) целевая конфигурация: выдвижение гипотез о содержательных параметрах объекта; 2 а) симуляция проблемной ситуации, в которой проясняются существующие связи объекта в одной культуре; б) распознавание поля объекта, или выведение смысловой парадигмы концепта; 3 а) установка на анализ объектной сопряженности на межкультурном уровне; провоцирование диалогического конфликта; б) локализация объекта по его происхождению или культурной принадлежности, т.е. распознавание в содержании объекта культурной информации, расширение области лингвокультурного пространства объекта; 4 а) ориентация на реализацию объекта: фокусирование на целостности представлений об объекте как связанном понятии; разрешение диалогического конфликта; б) адаптация объекта к коммуникативному замыслу.

В заключение следует сказать, что плюральность концепта связывается нами с пониманием его в целостности, единстве разнящихся на первый взгляд смыслов, независимо от национальных культур, религиозных представлений. Сосредоточенность же на приобретении элементов лингвокультурной компетентности в межкультурном образовательном общении предоставляет возможность не только в укреплении коммуникативных компетенций, но и в дальнейшем развитии профессионального и обыденного опыта управлять своими ментальными действиями, быть толерантным к языковой и культурной самобытности и предусматривать ментальные установки участников диалога, ориентируясь на знания об особенностях национального менталитета.

Литература

1. *Али-заде, А.* Исламский энциклопедический словарь. М.: Ансар, 2007. 400 с.
2. *Бауэр, Т.* Культура неоднозначности и плюрализма: к другому образу ислама / пер. с нем. И.Г. Соколовской. Москва; Берлин: Директ-Медиа Паблишинг, 2020. 400 с.
3. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета* / в русском переводе с параллельными местами и приложениями. - М.: Рос. Библейское общество, 2014. 1377 с.
4. *Бунин, И.А.* Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 6. «Темные аллеи». Книга рассказов (1938–1953); Рассказы последних лет (1931–1952); «Окаянные дни» (1935). М.: Воскресенье, 2006. 488 с.
5. *Коранъ* / переводъ съ арабскаго языка Г.С. Саблукова. Изд. 3-е. Казань: Центральная типографія, 1907. 1169 (VIII) с.
6. *Лихачев, Д.С.* Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.
7. *Санькова, С.М.* Культура постмодерна: учебное иллюстрированное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 132 с.
8. *Taking religious pluralism seriously: spiritual politics on America's sacred ground* / With a Foreword by Diana L. Eck; В. А. McGraw and J. R. Formicola (eds.). Waco, Texas, USA: Baylor University Press, 2005. 344 (xxi) p.
9. *Weiskopf, D. A.* The plurality of concepts // Synthese. Dordrecht. 2009. Vol. 169 (1). P. 145-173. DOI:10.1007/s11229-008-9340-8.

**ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НОНКОНФОРМИЗМА
В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления лингвистического нонконформизма в условиях виртуальной коммуникации в социальных сетях. В качестве материала используется комментарии к публикациям пользователей социальных сетей.

Ключевые слова: лингвистический нонконформизм, виртуальная среда, норма, специфическая норма.

**THE MANIFESTATION OF LINGUISTIC NONCONFORMISM IN THE
CONTEXT OF VIRTUAL COMMUNICATION
(SOCIAL MEDIA)**

Abstract. The article deals with the peculiarities of linguistic nonconformism in the conditions of virtual communication in social networks. The material is based on the user's comments to the posts on social network.

Keywords: linguistic nonconformism, virtual environment, norm, specific norm.

Скорость развития всех сфер современного общества, динамика развития его производственных сил, выход на первый план наукоёмких производств свидетельствует о том, что человечество находится на стадии межформационного перехода. Общественно-экономические изменения оказывают непосредственное влияние на развитие и функционирование языка как общественного явления. Значительное влияние на межличностное общение оказывает цифровая среда, которая служит неким катализатором многих трансформаций в нормативности общения, порождающих новые культурно-социальные феномены.

В периоды смены общественной формации происходят изменения в языке и, в частности, в языковой норме. Под нормой понимаются «узаконенные материально-конкретные единицы языка, традиционные, общепринятые, – формы, слова и их сочетания, произношение, ударение, написание. Это типизированные средства, а не просто распространённые, тем более вкусовые. Они – не прихоть авторитаризма, а результат взвешенного решения авторитетных умов, прежде всего писателей, лингвистов, педагогов. Они признаются правильными, желательными, они закреплены образцовыми текстами, а затем словарями, справочниками, учебниками» [Костомаров 2014; 99].

Следует заметить, что меняется отношение к явлению отступления от языковых норм, которое в XX века квалифицировалось учеными как искажение, приводящее к

нарушению «чистоты» языка, в настоящее время рассматривается с точки зрения становления особых коммуникативных норм, отражающих развитие общества, приводящее к неизбежной эволюции языковой системы.

В русской лингвокультурной общности несоблюдение или намеренное отступление от норм коммуникативного поведения, в особенности в виртуальной среде, можно считать скорее правилом, нежели исключением. Несоблюдение норм не является следствием их незнания. Это, как правило, осознанный выбор пользователей виртуальных сетей. Можно выделить социальные (экстралингвистические) причины отступления от норм с одной стороны, и лингвистические, с другой:

К социальным причинам относится *уровень правовой культуры*.

Одним из факторов, определяющим частоту отступления от нормы можно считать специфическое отношение к законодательным актам, регулирующим общественные отношения. В исследованиях отмечается, что для русского менталитета характерно неприятие всех форм нормализации, а закон воспринимается, как внешняя враждебная сила, что вызывает желание продемонстрировать своеволие и неподчинение [Прохоров, Стернин 2016]. После введения запрета на обсценную лексику в социальных сетях первого февраля 2021 года, издание РБК со ссылкой на статистику «Медиалогии» сообщило, что русскоязычные пользователи в период с 1 февраля по 31 марта 2021 года сделали 20,2 млн публикаций с использованием нецензурной лексики – это на 10% больше, чем за февраль-март 2020 года.

Лингвистические причины несоблюдения или отступления от норм литературного языка часто связаны с действием «лингвистического нонконформизма» [Гайдукова 2018], который проявляется в стремлении индивида использовать в речи единицы языка прямо противоречащие тем, которые признаются правильными и желательными в данном обществе.

Многие языковые явления, классифицируемые как отклонения от нормы в реальной среде, в виртуальной среде принимаются по умолчанию, что позволяет квалифицировать их как специфические нормы виртуальной среды.

Например, комментарий *@nataliaaleksmar* *Насть пить здоровью вредить. Тем более после 30. И хватит материться* представляет собой совет от незнакомого человека касательно поведения публичной личности. (Орфография первоисточника в этом и последующих примерах сохранена). Комментатор нарушил личные границы адресата. В реальной среде такое поведение неприемлемо, однако, в виртуальной среде встречается очень часто.

Свобода речевых действий и практически полное отсутствие ответственности за речевое поведение, используемые языковые средства в социальных сетях приводит к формированию нормы использования таких языковых единиц, которые относятся к сниженной лексике, считаются табу. Приведём примеры комментариев из социальных сетей:

- *@slava_2022_24_dec* **ЧМО** (уничижительное, презрительное сленговое выражение);
- *@new_time_trip* *какой же ты мудака* (вульгарное, порицающее, бранное слово);

• @peppa_kitya **Отстой.дно.**(отстой - высказывание негативной оценки, отрицательного отношения к чему-либо; дно – оскорбительное сленговое слово);

• @Shlema__@jaysnaup_official к сожалению у нас остались только **понтонёры и жополизы, наподобие Тебя!** (понтонёр используется как существительное от жаргонизма «понтроваться»; жополиз – просторечное, презрительное).

Следует заметить, что большинство комментариев содержат обценную лексику, что приводит к невозможности их цитирования в данной работе.

Анонимность и неперсонифицированность коммуникативного взаимодействия в виртуальной среде способствует преобладанию координативного коммуникативного поведения, так как коммуникантам не известны статус, возраст, сфера деятельности, социальные роли коммуникантов, что приводит к несоблюдению правил общения, принятых в реальных ситуациях. Приведём пример:

@kriiiss_700@kuklairyna *Не собираюсь я разговаривать на вы!!! За что мне уважать тебя? Зато чтопришла сюда и строчишь всем гадости?? Тебя никто здесь не оскорблял если что!! А если тебе кажется что оскорбляли, то обратись к психологу!!*

@shlema__@nelli/remezova *Ну Я-же вам не тыкаю! Или быдлятина прет, когда нечего сказать?*

Виртуальное общение характеризуется креативностью, так как ему свойственна «инсценировка» индивидуальности. Каждый пользователь сети создает свою реальность, являясь центром коммуникации, а личность коммуниканта отождествляется с текстом, который он создаёт. Таким образом, пользователи социальных сетей динамично выстраивают свой образ в виртуальном пространстве в зависимости от настроения, ситуации, управляют создаваемым о себе впечатлением. Оригинальность образа достигается за счет экспрессивности и выразительности речи. Для достижения этой цели коммуниканты используют ненормативные единицы языка.

Например, для достижения определенного эффекта (ирония, юмор, сарказм и т.д.) используется приём графической фиксации позиционных и комбинаторных *изменений фонем*:

@guz.gang *Ну ты тут прям фиалка такая нежная*

@elnura_t86 *Что тут делают все эти недовольные? Громко ненавилят, но тиха тиха читают*

@alexandrdm8@zhena_artista *крофь маю пить не дам))*

Частотным является использование разговорных и просторечных слов (@shiedloe @b1tchidontcare *ладно, думаю киноха на телеке или компухтере дома с чайком лучше :)), фразеологизмов (@valya.dudchenko Вы как рыбка в воде и на своём месте!), междометий (@soulsusha *Фигассе соска какая стала* 😊), окказионализмов (@evavlasova.prods@anyagermanotta *жизнь такова и больше никакова*), образованных при помощи словообразовательных моделей, характерных для конструктивно-стилевого вектора разговорности, а так же использование ненормативных синонимических конструкций, строящихся по известным словообразовательным моделям (@iuriibron *респект и уважуха*), конструкций с разговорным порядком слов (@virsaviya_89 @sssvalllers *ну, как бы на вкус и цвет..... но по мне это не очень, хотя Егор**

очень красивый), бессоюзных и неполных предложений (@protsenko_violetta @kilkaaa__ ☺☺та такое. Оскорблять незнакомого человека), несогласованных предложений (@julia80julia80 На тебя что ни надеть, как корове седло), слов-предложений (@prostoliubliu @antonpetrov94 Бредятина) и т.д.

Использование прецедентных текстов с некоторыми изменениями, не мешающими их идентификации, но придающие большую образность также являются характерной чертой виртуальной коммуникации. Например,

@irina.bessonova.love Но нельзя быть на свете худой такой...;

@zhukovskaya951 И никакие деньги не сделают ножку маленькой, а душу доброй;

@anisimov288 И-го-го сопит лошадка, спи, Собчачка сладко, сладко.

Распространенным явлением является использование сленга (@annabanana Чёт не айс фотка) и мемов (@elkasinger@lilia.esina А РАНЬШЕ НАДО БЫЛО @artbymartisha а все уже все))))

Отрицательная оценка в виртуальной коммуникации характеризуется большой активностью и сопровождающаяся грубым нарушением норм речевого этикета. Активная грубость вызывает агрессивную реакцию, что способствует возникновению коммуникации «конфликта». Собеседники активно перечисляют негативные факты, качества, недостатки друг друга, используют сниженную и/или обценную лексику, не заботятся о сохранении лица собеседника и о его переживаниях. Отрицательная оценка человека, его умственные способности зачастую соотносятся с текстом его сообщения, что еще раз подчеркивает роль создаваемого текста пользователями социальных сетей.

Экспрессивность достигается при помощи языковой игры, применяемой для «выражения и сознательного моделирования определенных эмоций...» [Шаховский 2008; 383], отражающей специфику индивидуального мировосприятия, оценку окружающей среды и ценностные ориентиры.

Повышенная экспрессивность и своеобразная свобода использования языковых единиц в виртуальной коммуникации приводит к тому, что языковая игра в сетевом общении приобретает статус специфической, или ситуативной нормы. В жанре сетевого комментария наиболее распространенной разновидностью языковой (словообразовательной) игры является создание окказионализмов с целью выражения субъективного отношения, оценки при помощи создания оригинального высказывания. Частотной разновидностью языковой игры является создание ироничных высказываний на основе ассоциаций, аналогий, метафоричных сравнений, неожиданных лексических сочетаний и т.д.

Приведем примеры:

- @bellaliebe Ахах, какая откровенная, э-э-э, **халатность!**..) (комментарий к фотографии девушки в халате)
- @dvelichko Все **тело в шляпе** (комментарий к фотографии нагой девушки, прикрытой шляпой)
- @autost26 Лошадка **на переправе** (фото девушки у бензоколонки).

Таким образом, проявление лингвистического нонконформизма в виртуальной среде общения можно квалифицировать как осознанное и мотивированное отступление

от принятых языковых норм в целях придания высказыванию образности и экспрессивности, создания оригинального образа автора высказывания.

Литература

1. *Костомаров В.Г.* Язык текущего момента. Понятие правильности. М.: Златоуст, 2014.
2. *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение. 5-е изд., стер. М.: Флинта, 2016.
3. *Гайдукова Е.А.* «Словечки-маркеры» в речи современного молодого поколения. М., 2018.
4. *Шаховский В. И.* Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008.

УДК 81+378.061.3

Г.А. Джалилова

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о природе пословиц и поговорок, их месте в языковой материи. Раскрывается содержание отдельных пословиц с различным семантическим значением.

Ключевые слова: пословица, поговорка, прямое и переносное значение.

G.A. Jalilova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF RUSSIAN PAREMIOLOGICAL UNITS

Abstract. The article discusses the nature of proverbs and sayings, their place in the linguistic matter. The content of individual proverbs with different semantic meanings is revealed.

Keywords: proverb, saying, direct and figurative meaning.

Современный этап развития лингвистической науки характеризуется пристальнейшим вниманием ученых к проблемам взаимосвязи языка, культуры и этноса. С конца XX века в науке о языке происходит переход от позитивного знания к глубинной ориентации на пути целостного постижения языка как антропологической реальности. Наблюдаемый повышенный интерес к человеку, его духовной и материальной жизни – результат когнитивной революции в языке, которая началась тогда, когда оказалось, что в науке о языке нет места главному, что создало человека и его интеллект – культуре.

С культурой тесно связан язык: он прорастает из нее, развивается в ней и выражает её. При этом язык одновременно выступает в роли орудия для создания и развития культуры, и ее частью, поскольку с помощью языка создаются реальные, реально существующие произведения материальной духовной культуры.

На основе этой идеи в 90-е годы XX века возникла новая наука – лингвокультурология, исследующая проявление культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

В лингвистических исследованиях последнего десятилетия обозначилась новая парадигма, которая направлена на изучение фразеологии современного русского языка в рамках общепринятых проблем «человек и язык» и «язык и культура». И это обусловлено интересом ученых к выявлению национально-культурных особенностей фразеологических единиц.

Поэтому изучение национальной культуры русских пословиц и поговорок, отражающейся в тематическом их расслоении, является актуальным и теоретическим.

Уже давно указано то обстоятельство, что народная мудрость проявляется в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок народа способствует не только лучшему пониманию образа мыслей и характера народа, но и лучшему пониманию его языка.

Сравнивая пословицы и поговорки разных народов, можно заметить, что они очень похожи между собой, что способствует их более тесному общению и сближению. Законченная мысль в пословице. А вот поговорка – это яркий образный язык, который не всегда можно применить в контексте.

«Ума палата, а ключ потерял» – это классическая фраза, которая имеет отношение к пословице «Ума палата, а ключ потерялся». Зачастую бывает сложно определить, что является пословицей, а что – поговоркой. Согласно Словарю В.И. Даля, поговорка – это условный оборот речи, способ выражения [2]. Причем автор отмечает, что поговорка может использоваться кстати и некстати. Поговорки, используемые некстати, по привычке, придают речи индивидуальные свойства, не всегда эстетически оправданные. Поговорки могут стимулировать к действию – «не боги горшки обжигают», «под лежащий камень вода не течет».

Пословица – это небольшой жанр устного народного творчества. С этим вопросом не все так просто, как может показаться на первый взгляд. По своим структурно-семантическим признакам она очень близка к другим малым фольклорным жанрам. В этой паремии трудно различить пословицу и поговорку. По мнению Г.Л. Пермякова, пословицы являются законченными (закрытыми) предложениями, а поговорки – не законченными (не замкнутыми) [Пермяков, Г.Л. 1989]. Поэтому *пословицы выражают суждение, а поговорки суждений выразить не могут.*

При исследовании иноязычных пословиц важно учитывать в первую очередь то общее, которое характерно для пословиц сопоставляемых народов, и те различия, которые для этих народов характерны. Большинство современных слушателей пословиц воспринимают их как мудрые изречения, которые придают речи особые особенности. Однако, если попытаться рассмотреть смысловой объем жанрово-стилевой системы, то можно заметить, что пословицы и поговорки представляют собой обобщенную и проверенную опытом народа систему ценностей, которая прошла через практический опыт народа.

Пословицы заключают в себе ряд правил поведения, обобщение жизненного опыта,

элементы психологии, объяснение природных процессов и явлений. Особенность пословиц в том, что они, объясняя явление, формируют понятие от частного к общему.

Из них можно сделать вывод о том? что пословицы отражают целостность мира, а также переносят физические явления на законы человеческого общения. Кинетическое движение – это *«яблоко от яблони недалеко катится»*. Вековой опыт формулирует законы межличностных отношений – *«старый друг лучше новых двух»* и даже принципы маркетинга – *«не имей сто рублей, но имей сто друзей»*.

«Стара пословица, да про новое молвится». В них собрана неписанная житейская мудрость, которая представляет собой некий морально-этический характер народа. Наличие четкой рифмы, ясной мысли и четкого размера способствует прочному запоминанию пословицы.

Не существует такой сферы деятельности, которая не нашла бы отражения в жанре пословицы. Отличие пословиц и поговорок от других жанров устного народного творчества – их вневременное существование.

Многие языковеды критически относятся к включению пословиц и поговорок в состав фразеологии. В связи с этим в науке давно существует узкое и широкое понимание объема этой отрасли языкознания. В.П. Жуков полагает, что два противоположных взгляда на объем и границы фразеологии сложились на почве классификации фразеологических единиц Б.А. Ларина и Н.М. Шанского [Жуков В.П. 1986]. Ученые опирались в своих исследованиях на работы В.В.Виноградова, сделавшего попытку анализа и описания фразеологической системы русского языка. Классификация В.В. Виноградова основывается на степени семантической слитности компонентов и на степени мотивированности их значений [Виноградов В.В. 1977].

В работах последних лет пословицы, с одной стороны, стали рассматриваться с позиций теории текста – в одном ряду с афоризмами, крылатыми выражениями; с другой стороны, увеличилось число наблюдений над взаимодействием пословиц и поговорок с фразеологизмами.

Пословица вполне отвечает статусу небольшого текста, который может выступать в качестве фрагмента диалога, готового «аспекта» коммуникации. Они стоят в одном ряду с микротекстами.

Будучи художественным произведением малой формы, пословицы широко используются в книжно-письменных жанрах, прежде всего в художественных текстах. Исследователи раскрыли их основные функции: оценочно-характеризующую, экспрессивную, обоснования, подкрепления мысли, функцию заключительного вывода из ситуации [Ткаченко, П.В. 1958]. Все это показывает большую культурно-историческую и эстетическую ценность этого фольклорного наследия.

Пословица – небольшой художественный текст, а не фрагмент, не компонент лексико-фразеологической системы языка, и потому – не фразеологизм. Знание пословиц не составляет условия владения системой языка. Можно свободно говорить на том или ином языке, в том числе и на родном, и не знать ни одной пословицы.

«Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми» [Даль В.И. 1989, с.14].

Признак воспроизводимости отличает пословицы и поговорки от свободных комбинации слов, в том числе таких, лексическая стабильность которых создается референтно ограниченной семантической валентностью одного из слов.

Воспроизводимость присуща элементам всех уровней языка: воспроизводящиеся слова, образовательные модели, конструкции предложений воспроизводятся и так называемые свободные сочетания лексем. Воспроизводимость часто называется экстралингвистическими факторами: речевой модой, авторитетом творца, денотативной частотностью, эстетической или информационной ценностью и т.п. Она принципиально не может быть релевантным признаком выделения структурных лингвистических единиц и представляет интерес главным образом в аспекте влияния общества на язык.

Внимание лингвистов привлекают далеко не все пословицы, а лишь «некоторая часть, у которой помимо прямого (информативного) значения сложилось значение переносное, так называемое образное или частично – образное» [Райхштейн, А.Д., с.48]. На основе конкретных лексем, входящих в состав пословицы, создаются более обобщенные образы; конкретно-ситуативное высказывание получает обобщенный смысл, приложимый к любому и каждому человеку, оказавшемуся в аналогичной ситуации.

«Снявши голову, по волосам не плачут», «Рука руку моет и обе чисты бывают», «Гроза бьет по высокому дереву». У таких пословиц различается конкретно-ситуативное значение. Инвариантное значение формируется на основе ряда конкретно-ситуативных, а конкретно-ситуативное значение является реализацией инвариантного в речевом акте. Инвариантное значение пословицы – это тот смысл, который остается неизменным во всех случаях ее употребления, те характеристики не зависят от контекста. На основе этого смысла пословицы могут быть синонимичными, антонимичными и полисемичными.

Между прямым и переносным значениями пословиц есть вполне очевидная мотивированная связь. Прямое значение компонентов двуплановой пословицы оказывается релевантным признаком для создания ее семантики и стилистических коннотаций. Пословицы такого рода не перестают быть художественными произведениями, эквивалентными аллегориям, иносказаниям, притчам. Их знание и использование повышают экспрессивность и образность речи говорящего: их знание для иностранца важно в той же степени, в какой для него важны все фоновые знания, и начинать изучение пословиц народа надо именно с них. Однако и этот состав пословиц не является частью лексико-фразеологической системы языка.

Иначе обстоит дело с так называемыми поговорками, а также с отдельными компонентами пословиц, которые получают возможность автономного употребления с переносным значением, образовавшимся у них в составе пословицы.

Поговорка, по общему признанию, – это как бы часть пословицы. Пословицы – маленькие тексты, внутри которых компоненты развивают и закрепляют переносное значение, а затем вместе с ним начинают самостоятельную жизнь сначала в речи, а потом и в системе языка. Эти отдельные компоненты представляют собой всегда фразеосочетания самых разных степеней вхождения в систему языка.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.
2. *Даль В.И.* Пословицы русского народа М.: «Художественная литература», 1989. С. 14
3. *Жуков В.П.* Русская фразеология: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1986. 310 с.
4. *Пермяков, Г.Л.* Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 235 с.
5. *Райхштейн, А.Д.* Немецкие устойчивые фразы Ленинград: Просвещение, 1971. 184 с.
6. *Ткаченко П.В.* Вопрос о пословицах как материале фразеологии Саратов, 1958.

УДК 81+378.061.3

Ю.П. Исаева

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

УКРАИНИЗМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Н. В. ГОГОЛЯ КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА

Аннотация. Статья посвящена изучению творчества Н. В. Гоголя в аспекте анализа фразеологических оборотов, а также синтаксических и грамматических конструкций украинского языка, используемых писателем для передачи национального колорита.

Ключевые слова: украинизмы, фразеологический оборот, синтаксические и грамматические конструкции, национальный колорит, индивидуальный стиль писателя.

Yu.P. Isaeva

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

UKRAINISMS IN THE WORKS OF N. V. GOGOL AS A WAY OF TRANSFER OF THE NATIONAL COLORITY

Abstract. The article is devoted to the study of the works of N. V. Gogol in the aspect of the analysis of phraseological turnovers, as well as the syntactic and grammatical structures of the Ukrainian language used by the writer to convey the national color.

Key words: ukrainism, phraseological turn, syntactic and grammatical constructions, national color, individual style of the writer.

Украинизмами считаются слова и фразеологические обороты, а также синтаксические и грамматические конструкции украинского языка, которые используются в другом языке (литературном или разговорном). Украинизмы существуют в белорусском, польском, словацком, венгерском, румынском, молдавском и, конечно же, в русском языке, входящем вместе с украинским в родственную группу славянских языков.

Больше всего украинизмов в творчестве Гоголя: только в его сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки» – их насчитывается около 300. Почему так важно было для Гоголя использовать в произведении, написанном на русском языке, украинизмы? Для писателя было важно не только донести свои идеи до читателя, но и познакомить с обычаями традициями украинского народа, постараться как можно точнее передать обстановку, в которой происходит действие произведения, передать местный и национальный колорит.

Например, очень много украинизмов в речи вымышленного рассказчика – пасечника Рудого Панько, а также других героев этого произведения: гопак (род танца), кухва (заколдованное место), скрыня (большой сундук), паляница (небольшой хлеб), корчик (ковшик), кобза бандура (музыкальные инструменты), цибуля (лук), книш (разновидность хлеба), люлька (курительная трубка), каганец (светильник), кухоль (глиняная кружка), жинка (жена), комора (амбар), жупан (верхняя одежда, род кафтана), покут (место под образами, иконами), дивчата (девушки), парубки (юноши), кавун (арбуз), галушки (клёцки), домовина (гроб), батог (кнут), болячка (золотуха), дукат (род медали, носимой на шее).

Украинизмы придавали языку Гоголя неповторимую окраску, они почти все эмоционально окрашены. Их больше всего в тех эпизодах повествования, где писателю необходимо выразить свои чувства: «сынку мой», «дурна баба», «бедная дытына», «он бачь яка така намалёвана», «моя Галочко, моё серденько». Кроме этого, Гоголь вводит в произведения украинские народные песни. Например, в повести «Страшная месть» – «Біжить возок кривавенький», «Майская ночь или утопленница» – «Солнце низенько, вечір близенько», «Хлопцы, слышали ль вы?»; «Ночь перед рождеством» – щедровка (песенка, которую распевала обычно молодежь в канун Нового года).

Интересно проследить, какие группы украинизмов присутствуют, например, в одном конкретном произведении из этого сборника. В повести «Ночь перед Рождеством» имеются: 1. географические названия: Сорочинцы, Диканька, Полтава, Миргород, Нежин, Запорожье; 2. имена: Корний Чуб (торчащий клочок волос, хохол, вихор), Зозуля (кукушка), Пузатый Пацюк (крыса или поросенок (обл.)), Касьян Свербыгуз (свербіти-чесаться, зудеть), 3. одежда, обувь, украшения (черевики, капелюхи), 4. малевание (рисование), серденько (звательный падеж, которого нет в современном русском языке), гурт (группа, компания, толпа, гурьба), козак (украинский казак), оселедец (длинный клочок волос на голове, заматывающийся на ухо); хата – дом, изба [Успенский Б.А. 2002; 188-205].

Есть группа украинизмов, связанная и с названием растений. Например, бодяком на Украине называют травянистое сорное растение (иногда говорят «будяк» искаженное от бодяк), которое является общим названием для некоторых колючих растений – чертополоха, татарника, мордовника, колючника финского (они все из семейства астровых, сложноцветных). В V главе повести «Тарас Бульба» Гоголь рассказывает о том, как Андрий пробирается с татаркой по ложине стараясь не привлечь к себе внимание. И тут ему на пути встречается «дикий колючий бодяк». А в произведении «Вий» писатель отмечает, что когда семинаристы шли по дороге, то «... ритор Тиберий Горобец сбивал палкою головки с будяков, росших по краям дороги». В украинском языке от слова будяк имеются слова: будяковий, будячина, будячок, будячча. Употребляется слово будяк в украинском языке в прямом и переносном значении, в сравнительных оборотах. В русском языке есть аналог этого слова «бурьян».

Волошки – это васильки, растущие в посевах ржи и пшеницы. Хотя их и считают сорняками, они способствуют росту зерновых. Не многие растения украинской флоры пользуются таким уважением, как эти обыкновенные жители полей. Там, где в меру растет василек, быть урожаю. Каждое лето, когда зацветает синий василек, девушки

плетут из него венки и украшают ими свои головы. Во II главе повести «Тарас Бульба» описывается степь, по которой едет Бульба с сыновьями: «Сквозь тонкие, высокие стебли травы сквозили голубые, синие и лиловые волошки...».

Количество украинизмов, являющихся характерной и яркой чертой раннего периода творчества Н.В. Гоголя, уменьшается по мере того, как круг сюжетов и сфер изображаемого мира в произведениях писателя начинает расширяться до пределов «всей Руси», при этом количество русских слов увеличивается. В таких произведениях позднего периода творчества Н. В. Гоголя, как «Шинель», «Ревизор», «Мертвые души», мы уже практически не находим элементов украинизмов. Они иногда появляются во 2 томе «Мертвых душ», например, при описании рыбной ловли у помещика Платонова. Гоголь пишет «короп» вместо «каarp». Е. Мещерский отмечает: «Позднее, когда писатель обращается к изображению общерусской действительности, он избегает в своих произведениях непосредственно украинских слов и выражений, впрочем эти последние в какой-то доле ощутимы в его языке на протяжении всего его творчества» [Мещерский Е. 1987; 114].

Таким образом, украинизмы в творчестве Н. В. Гоголя являются не только яркой отличительной чертой стиля писателя, но и выполняют, функцию отражения местного колорита.

Литература

1. Успенский Б.А. История русского литературного языка (XI- XVII вв). М.: Аспект Пресс, 2002.
2. Мещерский Е. История русского литературного языка - М. Восток, 1987.

УДК 81+378.061.3

О.В. Кнорц

*(Сибирский государственный университет
путей сообщения, Новосибирск, Россия)*

КАРТА БЕРЛИНА КАК ИСТОЧНИК ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье анализируются особенности отражения прагматической (лингвокультурологической) информации в семантике языковых средств тематической группы наименований городских пространств, представленных на карте Берлина. В работе дается толкование термина «*номинация городского пространства*», а также исследуется потенциал городской карты Берлина при описании национальной пространственной картины мира.

Ключевые слова: *тематическая группа, карта Берлина, наименования городских пространств, прагматическая информация, лингвокультурология.*

O.V. Knorz

(Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia)

MAP OF BERLIN AS A SOURCE OF PRAGMATIC INFORMATION

Abstract. The article analyzes the features of the reflection of pragmatic (linguoculturological)

information in the semantics of the language means of the thematic group of names of urban spaces presented on the map of Berlin. The paper gives an interpretation of the term "urban space nomination", and also explores the potential of the city map of Berlin in describing the national spatial picture of the world.

Keywords: *thematic group, map of Berlin, names of urban spaces, pragmatic information, linguoculturology.*

Данная статья рассматривает тематическую группу языковых средств наименований городских пространств в аспекте прагматики, присутствия лингвокультурологической информации на карте Берлина [Кнорц 2022 а, Кнорц 2022 б, Кнорц 2022 в, Кнорц 2022 г].

Актуальность работы обусловлена тем, что городская карта как источник разнообразного языкового материала является инструментом для пополнения и детального описания городских номинаций. Кроме того, можно рассматривать это пространство в качестве символической реальности, маркированной собственными и нарицательными топонимами, несущей информацию о мегаполисе и о его жителях и формирующей важную часть национальной пространственной картины мира – историко-культурологический портрет города.

Цель исследования – вычленение и анализ прагматической информации в тексте городской карты Берлина. Объектом изучения являются имена нарицательные, входящие наравне с именем собственным в состав наименований городских пространств: *die Straße, der Weg, die Chaussee, die Allee, die Gasse, der Platz, die Promenade, der Steig, das Tor* и др. и образующие в языке тематическую группу с одноимённым названием. В качестве материала выбрана оригинальная, так называемая неадаптированная для русскоговорящего человека карта Берлина, где проанализированы названия 9 920 улиц.

Под термином «номинации городского пространства» мы понимаем комплекс нарицательных наименований городского пространства, представляющих так называемую горизонтальную организацию города и выступающих в роли пространственных городских ориентиров.

Прагматический, или лингвострановедческий, компонент в языковых единицах группы наименований городского пространства проявляется как сумма различных коннотативных значений (эмотивных, экспрессивных, этических, социально-культурных, исторических и проч.), определяющих информацию различного рода об акте коммуникации: речевой ситуации, оценке предмета речи, статусе и намерениях его участников. Именно этот компонент очень часто «и определяет индивидуальность слова в ряду других».

Следует отметить, что пространственный объект и языковые средства для его номинации могут иметь разное соотношение, системы наименований городских пространственных локусов не только в разных странах, но и в пределах одной страны могут иметь кардинальные различия. В качестве иллюстрации обратимся к примерам, представленным в статье К. А. Чупрак [Чупрак 2008, с. 247]. По мнению автора, с одной стороны, в разных странах один и тот же топоним может иметь разное значение. Так,

лексема *die Gasse* в Германии (Гамбурге и Берлине) означает *переулок, узкую улочку*, тогда как в Австрии (Вене) – это *улица*, к тому же самое частотное наименование городского пространства [там же]. С другой стороны, даже в пределах одной страны для обозначения одного и того же понятия могут использоваться разные топонимы. Например, в Германии *набережная* преимущественно именуется в Берлине словом *das Ufer*, а в Гамбурге – словом *der Kai* [там же].

На карте Берлина присутствуют специфические безэквивалентные топонимы, характерные лишь для национальной пространственной картины мира немцев. Определить их семантику без обращения к дополнительным источникам, опираясь только на неадаптированную карту Берлина, неподготовленному адресату очень сложно. К таким наименованиям можно отнести аббревиатуры *Bhf* (**Bahn**h**of**, вокзал), *U-Bhf* (**Unter**g**ru**n**d**h**of**, станция метро), *S-Bhf* (**Sahn**h**of einer Sta**d**t**s**chnell**b**ah**, станция пригородного поезда), и *KGA* (**Kleingarten**a**n**l**age**, земельный приусадебный участок) и *BVG-Siedlung* (**Berliner Verkehr**s**g**e**sellsch**a**ft Siedlung**, поселок Берлинского акционерного общества городского транспорта).

Анализ берлинских городских локусов позволил выделить наличие внутри тематической группы наименований городского пространства, используемой для их номинации, 12 семантически связанных тематических рядов: 1) пространственные городские объекты; 2) постройки; 3) ландшафт: а) *рельеф местности*; б) *вертикаль; высота над уровнем моря*; в) *горизонталь; разделённое человеком природное пространство для определённых целей*; 4) движение и его отсутствие; 5) административные единицы; 6) геометрия; 7) предметы; 8) отвлечённые (абстрактные) понятия; 9) связь с животным миром; 10) связь с небесным миром; 11) вода: а) *близость к воде / водные сооружения*; б) *маленькое / большое водное пространство*; 12) антропонимы и имена собственные. Лингвокультурологический взгляд на эти группировки позволил на карте Берлина среди первого объединения (пространственные городские объекты) отметить наличие иностранных, в частности, французских топонимов *Avenue* (2 раза), *Cite* (3 раза) и *Rue* (14 раз). Их присутствие вызвано событиями прошлого столетия. Ещё одной интересной особенностью данного тематического ряда являются отличия в парадигмах значений и текстовом функционировании русского слова *проспект* и его немецкого аналога *der Prospekt*. Ни одно из пространств Берлина не именуется этим словом, поскольку в своем значении оно имеет ярко выраженный прагматический (лингвокультурологический) компонент – принадлежит к эпохе СССР и, по мнению многих лексикографических источников, указывает лишь на российские названия улиц¹.

Процесс переименования Берлинских городских локусов проявляется в искусственном смешении, внешнем соединении несоединимых номинаций пространственных объектов Берлина, относящихся к разным социально-культурным и историческим эпохам. Ярким примером таких изменений являются переименования городских объектов Берлина в соответствии с §5 des Berliner Straßengesetzes (разделом 5

¹ *Проспект* (-а) *m in den Städten der UdSSR* Prospekt *m* (в городах РСФСР проспект) [СИШ 1987, с. 363]. *Проспект* *l* *m* *улица* (breite) *Straße f*; *Prospekt m* (*только в России, также в названиях улиц*); Невский ~ *der Newski-Prospekt* [СР 1999, с. 677]. *Prospékt m* -(e)s, -e *3*. *проспéкт (в городах СССР)*. [СЛС 1976, с. 666]. *Prospekt* – 6. *russische Bezeichnung für: lange, breite Straße*. Herkunft: russisch *prospekt* < lateinisch *prospectus* = hinschauen (2. Partizip: *pro spectum*) [D].

Закона об улицах Берлина)², повлекшее за собой диссонанс на карте города между наименованиями городского пространства с семантикой нового демократического сообщества (*Pionierstraße, Pionierinsel*) и номинациями, связанными с классовой дискриминацией и расистской колониальной идеологией (*Spießergasse, Mohrenstraße³, Wissmannstraße* и др.); городскими пространственными номинациями, прославляющие новую космическую эру, социалистическо-коммунистический строй (*Allee der Kosmonauten, Karl-Marx-Allee, Karl-Marx-Platz* и др.) и множество локусов, носящих имена монархов и тоталитарных правителей (*Kaiser-Wilhelm-Platz, Königswinterstraße, Alexanderplatz* и др.). Человеческая память и различные топонимические объекты сохраняют в себе следы таких изменений, которые практически никогда не воспринимаются безболезненно, в качестве естественного процесса, поскольку «город привыкает к человеку, человек – к городу» [Булыгина, Трипольская 2012, с. 19].

Очень часто стремление унифицировать городской язык приводит к появлению в составе наименований городского пространства расхождений разного рода. Мы выявили три процесса, происходящих в составе наименований городских пространственных объектов. Во-первых, в результате унификации в урбанониме может появиться **избыточность и нагромождение различных смыслов**, когда рядом оказываются мало совместимые между собой понятия. Например, в лексеме *Uferweg Neheimer Straße* (набережная улицы Нехаймер), в одном топониме соединяются, с одной стороны, *набережная*, пространство, не предназначенное для движения автомобилей, используемое только для пеших прогулок, а, с другой стороны, слово *улица*, объект, как правило, активно наполненный различными средствами передвижения. Разновидностью данного способа являются **плеоназмы**, также присутствующие на карте Берлина. Например, *Chausseestraße*. В этом случае в значение лексемы *Chaussee* уже входит значение лексемы *Straße, Chaussee – mit Asphalt, Beton oder Steinpflaster befestigte und ausgebaut Landstraße* (проселочная **дорога** с асфальтовым, бетонным или каменным покрытием). Во-вторых, результатом процесса унификации может стать **смысловая недостаточность**, появление так называемой неустранимой многозначности. Этот процесс является противоположным первому, явлению избыточности в номинации. В случае смысловой недостаточности из наименования городского пространства полностью изымается имя нарицательное. В результате часть имени собственного, даже если в узусе она имеет нейтральную коннотацию, в составе урбанонима становится многозначной, а порой и комичной. Это явление активно присутствует в топонимике Берлина и является предметом многочисленных шуток со стороны путешественников. В-третьих, результатом унификации в составе наименований городского пространства становится появление семантического противоречия между именем собственным и именем нарицательным. В пространственных наименованиях улиц немецких городов примерами таких смысловых противоречий являются: *Reichstagufer* (конец, берег Рейхстага), *Bundestaguf* (берег, конец правительства), *Am Teufelsbruch, Teufelssee*, (пролом, озеро,

² Koloniale Straßennamen und ihre Umbenennung im Bezirk Mitte. URL: <https://www.berlin.de/kunst-und-kultur-mitte/geschichte/erinnerungskultur/strassenbenennungen/artikel.1066742.php> (дата обращения 15.01.2022).

³ В Берлине станцию метро с «расистским» названием переименоуют в честь русского композитора. URL: <https://life.ru/p/1332677> (дата обращения 25.01.2022).

шоссе, улица) дьявола (дьявольского озера)), *Mohrenstraße* (улица негров) и др. Решение проблемы неоправданной унификации пока не найдено. Думается, этот вопрос должен стать предметом особых исследований многих специалистов: лексикографов, языковедов, этнографов, историков, краеведов, топографов и др. специалистов.

Таким образом, прагматический (лингвострановедческий) компонент в семантике языковых средств тематической группы наименований городских пространств, представленных на карте Берлина, проявляется в различных аспектах их коннотативных значений и формирует неповторимый пространственный облик германской столицы.

Литература

1. Булыгина, Е.Ю., Трипольская, Т.А. Карта европейского города как источник лингвострановедческой информации / Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2012. – Т. 11. – № 9. – С. 18-24.

2. Кнорц, О.В. Инновации в языковом образовании: использование сервисов Madtest и «Колесо фортуны» при работе над темой «Город» // Актуальные вопросы образования. Модель проблемно-ориентированного проектного обучения в современном университете: сб. материалов Международной научно-методической конференции, 24-26 февраля 2021 года, Новосибирск. В 3 ч. Ч. 3. – Новосибирск: СГУГиТ, 2021 а. – С. 216-219.

3. Кнорц, О.В. Особенности перевода немецких названий городского пространства на русский язык // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – № 2(10). 2021 июль – август: Изд-во СГУПС. – Новосибирск, 2021 в. – С. 34-42.

4. Кнорц, О.В. Потенциал виртуальных досок при работе с темой «Наименования городского пространства» // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 04 марта 2021 г.). – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2021 б. – С. 494-499.

5. Кнорц, О.В. Способы лексикографирования прагматической семантики (на материале русской и немецкой тематических групп «Наименования городского пространства») // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021 г. – Т. 12. – № 4. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/39FLSK421.pdf>.

6. СИШ – Иванова, Е.А., Шенк В. Русско-немецкий учебный словарь. – М.: Рус. яз.; Лейпциг: Энциклопедия, 1987. – 544 с.

7. СЛС – Немецко-русский словарь / Под ред. А.А. Лепинга, Н.П. ть Страховой. – М.: Русский язык, 1976. – 991 с.

8. СР – Рымашевская, Э. Л. Современный немецко-русский и русско-немецкий словарь. – М.: НИК П, 1999. – 832 с.

9. Чупрак, К.А. Лингвокультурологический анализ названий улиц Гамбурга, Берлина и Вены // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 246-250.

10. D – *Duden-Wörterbuch*. URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (дата обращения 21.12.2021).

Т.Б. Мавлянова

*(Самаркандский государственный университет
имени Ш. Рашидова, Самарканд, Узбекистан)*

ХАФИЗ КАК ВЕРШИНА ПОЭЗИИ ИРАНА

Аннотация. В статье анализируется поэзия Хафиза Ширази, где изображается непосредственная жизнь человека со всеми её радостями и скорбями. В лирике поэта можно найти обыденные вещи, которые обретают под его пером красоту и глубокий смысл. Хафиз придерживается версии исправности брэнного мира: если жизнь полна горести, то нужно сделать её лучше, придать ей красоту, наполнить смыслом. Частое упоминание чувственных удовольствий, будь то распитие вина или женская любовь, отнюдь не означают стремления Хафиза отвернуться от неприглядной действительности, спрятаться от неё в наслаждениях.

Ключевые слова: *Хафиз, газели, эстетический идеал, ценности, любовь, суфизм, религия.*

T.B. Mavlyanova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

HAFIZ AS THE TOP OF IRAN'S POETRY

Abstract. The article analyzes the poetry of Hafiz Shirazi, which depicts the immediate life of a person with all its joys and sorrows. In the poet's lyrics one can find everyday things that acquire beauty and deep meaning under his pen. Hafiz adheres to the version of the serviceability of the mortal world: if life is full of sorrow, then you need to make it better, give it beauty, fill it with meaning. The frequent mention of sensual pleasures, whether it is drinking wine or female love, does not at all mean Hafiz's desire to turn away from unsightly reality, to hide from it in pleasures.

Key words: *Hafiz, gazelles, aesthetic ideal, love, Sufism. religion, Iran.*

Русскоязычному читателю широко известно имя Хафиза, но знает ли он его лирику? Ведь полного поэтического перевода дивана на русский язык на сегодняшний день не существует, а самые знаменитые газели, такие как Turk-i sivāzi («Ширазская тюрчанка»), известны в нескольких версиях; к тому же, многие другие газели не переведены и не проанализированы вовсе. Приводимый в статье анализ его газелей следует воспринять как очередную попытку понять и проникнуть в мир поэзии этого неуловимого мастера языка, чувств и образов. По всеобщему признанию, Хафиз Ширази (1326-1389) является видным поэтом-лириком мировой литературы не только средних веков, но и последующих времен. До Хафиза в Иране были известны такие поэты как Рудаки, Фирдоуси, Насир Хосров, Омар Хайям, Низами Ганджави, Джалолиддин Руми, Амир Хосров, Саади Ширази и др. На поэзию Хафиза активно повлияли Рудаки, Саади, Салман Саведжи, Хаджи Кирмани. В 21 год его учителем в Ширазе стал поэт Аттар. Поэтическая преемственность творчества великих поэтов видна по следующей газели Хафиза:

«Ты скажешь нам: «Турчанку ту я знаю хорошо, -
Из Самарканда род ее! Но ты ошибся, брат:

Та девушка вошла в меня из строчки Рудаки:

«Ручей Мульяна к нам несет той девы аромат»

(Перевод И. Сельвинского) [Брагинский 1976; 379]

Многие жители Шираза того времени были любителями поэзии и прозы. Не зря «Британика» пишет, что Шираз был родиной прославленных поэтов Саади и Хафиза, достиг расцвета в X-XI вв., а в XIVв. «конкурировал с Багдадом», как со столицей арабского халифата [Британика 2006; 1200]. Ширазцы собирались на площадях, в дуканах, в дружеских компаниях и устраивали поэтические состязания. Первые попытки Шамсуддина слагать стихи были неудачными, т.к. он не придерживался тогда законов стихосложения. Однако впоследствии стал известным поэтом. Так о Хафизе очень интересно рассказывает М. Рейснер в своей статье «Страницы легендарной биографии Хафиза». Объединение его дивана состоялось в конце XVI в. уже после смерти поэта.

Некоторые исследователи считают эстетическим идеалом Хафиза ринду, поэта-пьяницу, не признающего ни церковные, ни светские власти. С этим трудно согласиться в полной мере. Скорее всего, таким образом для него является свобода мысли, достойная цель для столь мыслящего и талантливого человека, каким был он. Словом, мы полагаем, что художественно-эстетическим идеалом автора стало поэтическое толкование им вопросов гуманизма, любви, свободы мышления и творчества, темы вина, отказа от ханжества и др. Например, когда Мубариз Музаффар завоевал Шираз в 1333 г., Хафиз выступил в качестве автора протестных стихов. Его приверженность гуманизму видна также из строки:

«К миру злобы не питай» (Пер. К Липскерова) [Хафиз 1976; 394].

Высокая эрудированность поэта видна по многим его газелям, в т.ч.

«Бразды желаний вручены невежественным людям,

Твой грех, что ты наук – знаток, - и большего не надо» (пер. С. Липкина) [Хафиз 1976; 385]. В газели «Долго ль пиршества нам править в коловратности годин», он упоминает Джемшида и Кубада, Кейкавуса, Фархад и Ширин».

Тема любви – одна из самых значимых и сквозных на всем протяжении его творчества. Это была высочайшая, чистейшая, демонстрирующая упрек к ханжам любовь к подлинно возвышенному. Хафиз создал свою модель, идеал любви, переводя центр внимания на образец земной красоты и страсти. Любовь ставится Хафизом выше обычной религии, хотя он нередко подразумевал при этом земную любовь к Богу:

«Любовь – религия моя. Так небеса велят» [пер. Г.Плисецкого. Хафиз 1993; 43]. По Хафизу, небосвод – это переменчивая инстанция, о которой он говорит:

«Мой старый плащ дороже всей султанской мишуры

Так что же даст мне небосвод – изменчивый игрок?» [пер. И. Сельвинского 1976; 399]. Или:

«Не слишком доверяю я дарам семи небес –

До гроба верен лишь вину. Вздыхайся ж, пенный рог!» - так он подтверждает мысль о том, что является самостоятельным в поиске истины и призывает к этому своих слушателей.

Важно отметить и такой момент творчества Хафиза, как его приверженность к

общечеловеческим ценностям. Этот мотив встречается в его лирике в различных вариантах. Вот пример оценки им любви как общечеловеческой ценности:

«Ведь любовь живет в мечетях, и живет она в церквах» [пер. К. Липскерова 1976; 415]

Есть немало подтверждений того, что Хафиз по жизни был бескорыстным человеком. К нему пытались найти подход многие сиятельные вельможи, включая представителей высшей власти. Их целью было поставить на службу своему дворцу или резиденции его талант и популярность в народе. Однако Хафиз обычно отказывался от таких предложений. Вот что он пишет, например, о падишахе:

«Сиятельного солнца дар, как милости динар,

Отвергну я, хоть мой наряд и беден, и убог» [пер. И.Сельвинского 1976; 399]. Он всегда знал себе цену и не разменивался на мелочи:

«Я – Хафиз. Моя доблесть – со мной. До клевет и наветов,

Что сплетают презренная зависть и месть, - дела нет мне» [пер. В.Державина Хафиз 1976; 382]

Не вызывает сомнения и то, что подобное понимание любви Хафизом и другими авторами впоследствии было заимствовано многими восточными и западными поэтами. Вот пример из Навои:

«Сто тысяч раз кинжал любви полосовал мне тело,

Разлука бросила в шипы, в сто тысяч ран одела» [Пер. Г. Ярославцева Навои 2021; 28]. Таково влияние на великого узбекского поэта восточной лирики, одним из ярких представителей которой был Хафиз.

Реформаторское отношение к жизни и творчеству – одна из наиболее главных закономерностей творчества Хафиза. Он не смиряется с существующим положением дел, протестует против несправедливостей жизни, требует перемен и сам подает пример тому, как, какие перемены нужны и что нужно делать. Начинать надо, по мнению поэта, с внутренней перестройки своего мировоззрения, переделки собственной жизненной программы. Такая программа, по Хафизу, должна быть направлена не на суфиев и мулл, и даже не на Аллаха и Коран, а на правильную оценку жизни, на самосовершенствование, самопонимание, уважение к себе и другим. Поэтому мы можем сказать, что скрытой генеральной жизненной программой Хафиза являлась не религия, а гуманизм, любовь и уважение к человеку.

Литература

1. Брагинский, И.С. 12 миниатюр: От Рудаки до Джами. -2-е изд. доп. - М.: Худож.лит, 1976// пер. С. Липкина Хафиз 1976.
2. Перевод И. Сельвинского // Звезды поэзии. Составление и предисловие И. Брагинского. Душанбе, Ирфон, 1976. – С. 379;
3. Энциклопедия Британика изд. *apLlingua*, АСТ, Астрель 2006. 1200 С.

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ
(НА ПРИМЕРЕ КОММЕНТАРИЕВ К ТРАНСЛЯЦИИ)**

Аннотация. В статье представлены результаты лингвистического исследования комментариев к спортивной трансляции. Автором были выявлены основные особенности функционирования русского литературного языка, в частности была отмечена магистральная тенденция к стиранию грани между устной и письменной формой общения.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, спортивный дискурс, комментарий

V.A. Misukevich

(Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia)

**RUSSIAN LANGUAGE FUNCTIONING IN A VIRTUAL ENVIRONMENT
(BY THE EXAMPLE OF TRANSLATION COMMENTS)**

Abstract. This article presents the results of a linguistic study of commentaries on sports broadcasts. The author has identified the main features of the functioning of the Russian literary language, in particular, the main tendency to erase the line between the oral and written form of communication has been noted.

Key words: virtual communication, sports discourse, commentary

В информационную эпоху живые языки используются в реальной и виртуальной среде общения, что накладывает отпечаток на их использование. Дискуссии о глобальных и необратимых изменениях в сфере функционирования языков имеют несколько преждевременный характер, однако исследования в этой области, несомненно, являются актуальными для современной лингвистики.

Объектом исследования являются комментарии к спортивной трансляции, предметом – особенности языкового оформления этих комментариев, т. е. функционирование русского литературного языка в процессе виртуальной коммуникации. Для проведения исследования был сформирован корпус комментариев к трансляциям волейбольных матчей. Методом сплошной выборки было отобрано и проанализировано более 260 комментариев русскоязычного ресурса VOLLEYBALLIST.ru.

Под *виртуальной коммуникацией* мы понимаем «коммуникативное взаимодействие субъектов, осуществляемое посредством компьютера – или любого другого гаджета –, при котором создается особая модель реальности, характеризующаяся эффектом присутствия человека в ней и позволяющая действовать с воображаемыми и реальными объектами» [Асмус 2005; 23].

Виртуальная коммуникация характеризуется следующим набором отличительных черт: *субъективностью информации, интерактивностью, гипертекстуальностью, креативностью, глобальностью, анонимностью и мозаичностью* [Асмус 2005; 19-23] –

Статистика показала, что между пользователями в комментариях скорее формальные отношения (на «вы»). Смена регистра (на «ты») происходит скорее во время дискуссии или любой другой конфликтной ситуации. По-видимому, таким образом участники беседы выражают свое пренебрежительное и резко негативное отношение к оппоненту.

Анализ синтаксиса (в нашем случае структурных схем простого предложения) выявил помимо привычных двухкомпонентных (*NI + Vf*) иные повторяющиеся синтаксические структуры, характерные для СД и для разговорной речи в целом:

Однокомпонентная схема с инфинитивом (*Inf*): *взорваться!!! Давить, давить их, парни!!!! бить, бить, бить;*

Однокомпонентная схема с существительным в именительном падеже (*NI*): *АУТ. Молодцы. Подлесных. Эйс Ярослава!*

Двухкомпонентная сказуемостьная (*Praed + Inf*): *надо вспыхнуть! Давайте ребятаушки, нужно дожимать!*

Двухкомпонентная со связкой (*NI + cop + NI*): *Михайлов красава. Ильяс красавец.*

На лексическом уровне наряду с *нейтральными* словами регулярно встречается профессиональный сленг (*выбитый приём, тащить в защите, тащить мячи, достать мяч, страховать* и т.д.), просторечие (*ничё, отстой, пацаны, позорище, когда нить, ща, красАва, хорош, угробить* и т.д.), окказионализмы (*ниززзяя, поручкались, зашкафинская суперлига, гасконские папуасы*), фразеологизмы (*не лыком шиты, рука не поднимается на них, ругаться много ума не надо, мастерство не пропьёшь*), а также использование прецедентных текстов (*Мимино; Скажи-ка, дядя, ведь не даром // Москва, спаленная пожаром [далее текст I и XIII строфы], Надеемся только на крепость рук // На руки друга и вбитый крюк // И молимся, чтобы страховка не подвела; три французских мушкетёра*).

Замечено, что **обценная и нецензурная лексика** присутствует в корпусе в весьма ограниченном количестве (всего 8 лексических единиц) с параллельной тенденцией всячески маскировать табуированное слово графическими средствами (но не всегда). Как нам кажется, это свидетельствует о перенесении этикета и культуры общения из реальной среды в условия виртуальной среды.

Как показали приведенные данные, функционирование русского литературного языка в условиях виртуальной среды общения имеет свои особенности: во-первых, это многократно описанная тенденция к стиранию грани между устной и письменной формами общения; во-вторых, это смешение стилей общения за счет разнообразных по эмоциональности лексических средств. С другой стороны, мы наблюдаем некое подобие микроклимата (социолекта) в рамках исследуемого виртуального сообщества со своими негласными правилами, нормами и культурой общения. Полученные данные свидетельствуют о магистральном направлении в сторону либерализации письменной формы общения и имеют потенциал для дальнейших исследований.

Литература

1. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 266 с.
2. Васильева, Т.В., Ускова, О.А. Особенности виртуального профессионального общения:

стилевое пространство профессиональных социолектов // Филологические науки. 2016. № 5. С. 13-21.

3. Васильева, Т.В., Ускова, О.А. Формирование специфической языковой нормы профессиональных социолектов // Вестник МГТУ «СТАНКИН». 2017. № 2 (41). С. 112-115.

4. Малышева, Е.Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование: монография / Е.Г. Малышева; науч. ред. Н.А. Кузьмина. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – 324 с.

УДК 81+378.061.3

М.А. Муталипова

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд Узбекистан)*

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПРОИЗВОДСТВА ЕДИНИЦ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные способы словообразования русского языка. Анализируются окказионализмы, определяется их способ образования. Окказионализмы могут быть образованы не только с помощью русских морфем, но и морфемного словообразования от основ английских заимствований.

Ключевые слова: окказионализмы, префиксация, суффиксация, префиксально-суффиксальный способ, словосложение и другие способы.

M.A. Mutalipova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

THE MAIN METHODS OF PRODUCTION OF UNITS OF THE WORD-BUILDING GAME

Abstract. The article deals with the main ways of word formation in the Russian language. Occasionalisms are analyzed, their method of formation is determined. Occasionalisms can be formed not only with the help of Russian morphemes, but also with the help of morphemic word formation from the foundations of English borrowings.

Keywords: occasionalisms, prefixation, suffixation, prefix-suffix method, compounding and other methods.

В.В. Виноградов в своей работе «Вопросы современного русского словообразования» представил первую классификацию способов словообразования в русском языке [Виноградов 1951;40]. Предложенная классификация не утратила свое значение, несмотря на существование других классификаций. Способы словообразования русского языка активно изучаются и в современной русистике [Винокур 1943].

Рассмотрим подробнее окказиональные способы словообразования.

В.З. Санников к основным способам образования окказиональных слов относит следующие: «1) префиксация; 2) суффиксация; 3) префиксально-суффиксальный способ; 4) словосложение; 5) контаминация; 6) аббревиация; «фокус-покус» приём; 8)

«отпредложенческое» словообразование; 9) от нарицательного имени – к имени собственному, от собственного имени – к имени нарицательному» [Санников 1999;152].

Префиксация в чистом виде применяется при создании окказионализмов довольно редко, например: *Ты никуда-преникуда не уйдешь? Правда-преправда? Ты думаешь, я ни на что-прениначто не способен?* [Санников 1999; 56].

Суффиксация — «более продуктивный приём образования новых слов с установкой на шутку». Также внутри данного способа исследователь выделяет четыре типа суффиксальных окказионализмов:

1) существительные — наименования женщин, например: *шефиня, психиатресса, сатанесса*;

2) существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, например: *шалуненок, сосудик, отношеньца*;

3) существительные с увеличительными суффиксами, например: *глуповатище, актрисица, музица*;

4) притяжательные прилагательные, например: *слесарево, хирурговы, исполкомово*» [Санников 1999; 45].

Исследователь отмечает, что префиксально-суффиксальный способ используется довольно редко, в основном для создания существительных, прилагательных и глаголов, например: *бессапожье* [Санников 1999; 78].

Обратное словообразование «обыгрывается крайне редко, заключается в «незаконном» отсечении префикса, суффикса или основы»: – *Ты такая неряха! – Ладно, я буду ряха!* [Гридина 1996;4].

Контаминация часто используется в языковой игре, довольно интересный приём. Контаминация – это «сплав двух слов или частей слов»; «как разновидность словообразования принадлежит к явно искусственным, если она намеренна, или к «патологическим», если она бессознательна, способам номинации». В своей работе В.З. Санников описывает следующие виды контаминации: «классические» контаминации, «включение», «народная этимология» [Санников 1999; 167]: *Избегайте пастернакипи и мандельштампа* (Пастернак + накипь; Мандельштам + штамп).

Аббревиация широкое распространение имела после октябрьского переворота, а в настоящее время используется редко, например: *Главпивнаф* (главное управление пивной и парфюмерной промышленности).

«Фокус-покус приём» – «необычный способ экспрессивного словообразования, давно обративший на себя внимание исследователей» [Санников 1999; 168]. Данный способ имеет несколько других названий: «повтор-отзвучие» [Винокур 1943; 162], «эхо-конструкция» [Винокур 1943; 88]. Суть данного приема состоит в том, что слово «повторяется с изменением начального звука или группы звуков. Получается своеобразный рифмованный прицеп, как бы отзвучие к базовому слову», например: *И политика, и малитика, и история-кистория* [Бухов 1971; 34].

Словосложение (новообразования от словосочетаний) можно встретить довольно часто, потому что в современном русском языке сложные слова «составляют одну из самых обширных групп новой лексики»: например: *белибердоносцы, клоповодство*,

пенкоснимательство [Винокур 1943; 44].

«*Отпредложенческое*» словообразование создаются достаточно редко, так как они слишком громоздки, потому что их базой является целое предложение, например: *От стихов она требовала только ямщикнегонилошадейности* [Набоков, 1937-1938; 52].

От нарицательного имени – к имени собственному – явление довольно частое, «комический эффект создаётся благодаря «переходу» значения слова-прототипа во внутреннюю форму новообразования. Цель – создание комического эффекта и дискредитация описываемого» [Санников 1999; 76]. Например: *Скотинины, Неуважай – Корыто, Коровий Киртич* [Бухов 1971; 64].

От собственного имени – к имени нарицательному – явление, которое можно наблюдать как в разговорной речи, так и в художественных произведениях. В большинстве случаев происходят образования от антропонимов, географических объектов: например: *По твоим письмам к княгине Вере вижу, что и тебе и кюхельбекерно, и тошно* [Бухов 1971; 78].

Смешанные окказиональные способы словообразования. К окказиональным смешанным способам словообразования, которые представляют собой сочетания двух узуальных чистых способов, И.С. Улуханов относит три следующих способа: субстантивация + префиксация (*послеполетные*), сложение + сращение (*всевместебол*) и неморфемное усечение + сращение (*Михалваныч*) [Улуханов 1996; 66-67].

Помимо вышеуказанных способов, окказионализмы могут быть образованы с помощью морфемного словообразования от основ английских заимствований, русификацией фонетической (а иногда и грамматической) стороны английских производящих слов, фонетической трансформации, калькирования и с помощью семантической деривации. Исследователи приводят следующие примеры: *гамить* – играть в компьютерную игру (от англ. game – «игра») – морфемное словообразование от основ английских заимствований; *винтарь* – жесткий компьютерный диск (от слова винчестер) – русификация фонетической стороны английских производящих слов; *мессаге* (англ. message – «сообщение») – фонетическая трансформация; исследователи приводят примеры: *OCWindowsXP – XРень* (или сочетание *Xреново Работает*) – фонетическая трансформация, ориентированная на графическую сторону слова; *бутить* («перезагружать») от английского глагола boot («загружать») – случай образования, в котором учитываются фонетические особенности производящих английских слов; *междурожжа* – шутливая калька с английского Interface. Для семантической деривации характерно явление омонимии: *думать* – играть в игру DOOM; *компот* – СОМ-порт.

Также в **смешанном способе** словообразования существует применение при создании окказионализмов комбинации из трех узуальных чистых способов, которую исследователь называет «тройным способом» [Улуханов 1996; 68], и выделяет внутри данной группы восемь способов: префиксация + сложение + постфиксация (*надомостроились*); сложение + суффиксация + постфиксация (*семизвездится*); сращение + суффиксация + префиксация (*невсамделишность*); сращение + суффиксация + постфиксация (*покойночиться*); сращение + сложение + суффиксация (*двухсполовиногодовалый*); сращение + сложение + усечение (*самсебяиздат*); усечение +

суффиксация + постфиксация (*шизануться*); усечение + сложение + суффиксация (*Галвасик*) [Улуханов 1996; 68–69].

Таким образом, предложенная В.В. Виноградовым классификация способов словообразования в русском языке не утратила свою актуальность и в настоящее время.

Литература

1. Бухов, А.С. Жуки на булавах. – М.: Художественная литература, 1971. 304с.
2. Виноградов, В.В. Вопросы современного русского словообразования /В.В. Виноградов // Русский язык в школе. – 1951. – № 2. – С. 1–10.
3. Винокур, Г. О. Маяковский – новатор языка / Г. О. Винокур. – М.: Советский писатель, 1943. – 136 с.
4. Гоголь, Н.В. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 5. -М.: Русская книга, 1994.
5. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 225 с.
6. Набоков, В.В. Дар. // Впервые (главы 1-3 и 5): «Современные записки», 1937-1938 гг. (Кн. LXIII, с. 5-87; Кн. LXIV, с. 98-150; Кн. LXV, с. 5-70; Кн. LXVI, с. 5-42; Кн. LXVII, с. 69-146).
7. Пушкин, А.С. Письма Вяземскому П.А.24-25 июня 1824 г.
8. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
9. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. -М., 1996.- 234с.

УДК 81+378.061.3

О.А. Ойматова

(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА

Аннотация. в статье рассматриваются названия чеховского рассказа. В названии находят своё выражение элементы стиля художника. Чехов обращается преимущественно к сфере обыденной жизни, в которой как будто нет событий, а есть только случаи. Таким образом, различные типы названий слагаются в систему, выражающую существенные стилевые свойства чеховского рассказа.

Ключевые слова: название чеховского рассказа, заглавия, содержательные особенности, языковые особенности, фабульное пространство.

О.А. Oymatova

(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)

CONTENT AND LANGUAGE FEATURES TITLES OF A.P. CHEKHOV'S STORIES

Abstract. the article discusses the titles of Chekhov's short story. The elements of the artist's style find their expression in the title. Chekhov refers mainly to the sphere of everyday life, in which

there seem to be no events, but only cases. Thus, various types of titles are composed into a system that expresses the essential stylistic properties of Chekhov's story.

Keywords: *title of Chekhov's story, titles, content features, language features, plot space.*

С.Л. Левитан в своей работе «Название чеховского рассказа» отмечал: «В ранних чеховских рассказах преобладают непритязательные заглавия. Их названия вполне соответствуют жанровой природе рассказа-оценки, обозначая объект изображения, тему, время или место действия: «В бане», «В вагоне», «В номерах», «В почтовом отделении», «На даче», «На кладбище», «На вечеринке», «На мельнице». Название не выходит за пределы происходящей частной истории, случайного происшествя. Не столь важно имя персонажа, давшее название рассказу: «Агафья» и или «Анюта», «Верочка» или «Полинька», «Гриша» или «Володя». Ни одно из этих имен не стало нарицательным, ибо ни одно из них не содержит обобщения. Названия многих рассказов рассчитаны на комический эффект: «Беззащитное существо», «Живая хронология», «Кухарка женится», «Лошадиная фамилия».

Но уже в тех ранних рассказах, которым присущи сатирическая обобщенность («Хамелеон», «Унтер Пришибеев») или социально-психологическая глубина («Ванька»), появляется иной тип названия, утвердившийся в зрелом творчестве Чехова. «Название становится первоэлементом художественной системы чеховского рассказа; без вдумывания в смысл названия оказывается неполным понимание смысла произведения».

Многочисленные названия, обозначающие время или место действия: «В овраге», «В родном углу», «На святках», «У знакомых». Родной угол оказывается зловещим, хуже чужбины; он заедает век молодой, красивой, образованной девушки, он возвращает ее в тот мир, в котором жили ее предки, крепостники-помещики, разбивает ее жизнь.

Как будто ничего не обозначающее, кроме способа передвижения название «На подводе» оказывается значимым: «Марья Васильевна ездит каждый месяц на подводе за своим учительским жалованьем, и именно эта длинная, грязная, давно приевшаяся дорога становится символом её бедной, скудной, бессобытийной жизни, хотя по той же дороге, - но в коляске! – едет помещик Ханов, а рядом – железная дорога, интересные люди, иная жизнь».

Так название чеховского рассказа обретает смысл и функцию, присущее названию художественного произведения по его природе, по его структурной позиции, по определению. Название – это «компрессированное, нераскрытое содержание текста. Название можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности, в процессе развертывания».

Но название – это не только микроэлемент стилевой системы произведения. В названии находят свое выражение элементы стиля художника. Название чеховского рассказа – это чеховское название: в каждом из заглавий воплощается какой-либо из принципов стиля Чехова.

Посредником между автором и читателем чеховского рассказа является повествователь или мнимый автор- в рассказах, написанных от первого лица. Однако в заглавии повествователь себя еще не обнаруживает, оно воспринимается как авторское

слово. А в подзаголовках повести «Моя жизнь» («Рассказ провинциала») и рассказа «Дом с мезанином» («Рассказ художника») автор говорит от своего лица, представляя читателю мнимых авторов- Михаила Полознева и художника N.

Чехов обращается преимущественно к сфере обыденной жизни, в которой как будто нет событий, а есть только случаи. Этот чеховский принцип выражают заглавия типа «По делам службы», «Скучная история», «Случай из практики», «У знакомых». Еще один случай, еще одно служебное дело, еще одно посещение- без видимых результатов, без изменений.

Л.М. Цилевич пишет: «Лыжину («По делам службы») открывается всеобщая связь явлений; Королеву («Случай из практики») – невозможность возврата к прежним формам жизни. Это и становится сюжетобразующим событием чеховского рассказа: то, что не считается событием в мире реальном, становится событием в мире художественном. Обнаруживается противоречие, развертыванием которого становится сюжет».

Однако этот раскрывающийся в сюжете смысл происходящего не предвосхищается названием: оно вводит читателя только в фабулу рассказа. Во многих рассказах Чехова повествуется о духовном прозрении героя, но ни один из них не назван «Возрождение» или «Воскресение»: такие названия противопоказаны стилю Чехова, его объективной манере повествования.

Есть у Чехова заглавия, обозначающие происшествия экстраординарные, такие, которые и в реальном мире считаются событиями: «Убийство», «Неприятность», «Дуэль», «Несчастье». Но и они не выходят из ряда названий фабульно-событийных. Так, сюжетное событие в рассказе «Убийство» - не умерщвление Матвея Терехова его братом Яковом (нелепое и неожиданное для убийцы), а духовное прозрение Якова, которое за этим последовало.

Главное событие повести «Дуэль» происходит в развязке, в финале: дуэлянты Лаевский и Фон Корен не только примиряются, но коренным образом изменяют свои взгляды, а Лаевский- и свое поведение. Дуэль же между ними – это, по существу, несостоявшееся комически сниженное событие: для конца XIX в. Дуэль – исторически запоздалая форма решения конфликта, далеко позади остались времена дворянских поединков. Конечно, слово «дуэль» в названии повести несет, кроме прямого, и расширенный смысл: поединок, противоборство идейных и нравственных позиций. Примерно также будут соотноситься и понятия «дуэль» и «поединок» в повести Куприна «Поединок»; однако Куприн из синонимического ряда выбрал слово с более широким, а Чехов – с более конкретным значением.

Ю.В. Доманский пишет: «Своим, авторским, словом Чехов собственную позицию не излагает. К ней подводит читателя чеховский повествователь, который, в свою очередь, ведет повествование «в тоне» и «в духе героя». Этот стилевой принцип воплощается и в названиях рассказов» [4].

Один из типов таких заглавий- цитация речи персонажа: «Анна на шее», «Бабы», «Ведьма», «Володя большой и Володя маленький», «Дама с собачкой», «Душечка», «Злоумышленник», «Знакомый мужчина», «Ионыч», «Печенег», «Скрипка Ротшильда», «Страх», «Счастье», «Учитель словесности», «Шуточка». Но, как и заглавие фабульное,

заглавие цитатное в движении сюжета видоизменяется, а иногда и кардинально меняет смысл.

Модест Алексеевич, передавая своей молодой жене слова его сиятельства, адресованные Косоротову: «Значит, у вас теперь три Анны: одна в петлице, две на шее», выражает надежду, что в аналогичной ситуации (при получении ордена «святые Анны второй степени») не услышит от его сиятельства этих слов: ведь в них – насмешка над Косоротовым – супругом особы «сварливой и легкомысленной». Но когда Модест Алексеевич получил Анну второй степени и пришел благодарить его сиятельство, то услышал ту же фразу; и она его, по-видимому, не огорчала, иначе он не ответил бы на нее каламбуром: «- Теперь остается ожидать появления на свет маленького Владимира».

«Заглавие может быть интригующим, дезориентирующим читателя». Название рассказа «Скрипка Ротшильда» вызывает в памяти читателя фамилию известного богача, ставшую нарицательной, – а ее обладателем оказывается нищий еврей в залатанном сюртуке, к тому же не скрипач, а флейтист. Владельцем скрипки он становится неожиданно не только для читателя, но и для себя. Тем острее воспринимаются те эстетические и моральные ценности, символом которых становится скрипка Ротшильда.

В одних рассказах название обозначает начальную экспозиционную ситуацию («Дама с собачкой», «Соседи»), в других – финальную («Ионыч», «Скрипка Ротшильда»). Ионыч – так уважительно- фамильярно будут звать доктора Старцева после долгих лет жизни в городе, когда он станет там своим человеком и утратит все лучшее, что в нем было, в том числе и живой, бескорыстный интерес к своей профессии. Когда мы начинаем читать рассказ, Дмитрий Старцев – еще не Ионыч; но он станет им, неминуемо и неизбежно. Так названием обозначен грядущий жизненный путь героя.

«Особый тип чеховских заглавий представляют «Дом с мезонином», «Крыжовник», «Палата№6», «Степь». Эти названия как будто обозначают только предмет или место действия, фабульное пространство. Но в отличие от других – даже метафорических или символических названий такого типа («В овраге», «В родном углу»), они приобретают принципиально новый чеховский смысл, – поскольку таким смыслом обладают озаглавленные ими произведения.

Д.М. Магомедова отмечает: «Эти заглавия обозначают реалии чеховского художественного мира. И если в другом произведении, в другом контексте мы встречаем словосочетание «дом с мезонином» или «палата№6» мы так или иначе вспоминаем чеховские образы» [5].

Таким образом, различные типы названий слагаются в систему, выражающую существенные стилевые свойства чеховского рассказа.

Литература

1. *Левитан, С.Л.* Название чеховского рассказа. /О поэтике А.П. Чехова. Иркутск, 1993. С.35-36
2. *Чехов, А.П.* Полное собрание сочинений в тетради томах. /под ред. Н.Ф. Бельчикова. М. Художественная литература, 1988. Т.9. С. 335.
3. *Цилевич, Л.М.* Художественная система чеховского рассказа. М.: Художественная литература, 2002. С. 16.

4. Доманский, Ю.В. Особенности финала чеховского «Архиерея». Тверь, 2003. С.30.

5. Магомедова, Д.М. Парадоксы повествования от первого лица в рассказе А. П. Чехова «Шуточка». - Махачкала, 1982.- С. 79.

УДК 81+378.061.3

Т.В. Османова,

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ФИТОНИМЫ КАК ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА СЛОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются важные вопросы описания названий растений в разных толковых словарях русского языка существующие способы толкования лексических значений слов нуждаются в коренном пересмотре и унификации. В статье акцентируется внимание на анализе и исследовании различных тематических групп, что дает возможность выявить семантические особенности слов- названий растений.

Ключевые слова: *тематические группы, названия растений, совершенствование дефиниций.*

T.V. Osmanova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

PHYTONYMS AS A THEMATIC GROUP OF WORDS

Abstract. This article discusses important issues of describing plant names in various explanatory dictionaries of the Russian language. The existing ways of interpreting the lexical meanings of words need to be radically revised and unified. The article argues for attention to the analysis and study of various thematic groups, which makes it possible to identify the semantic features of words, plant names.

Key words: *thematic groups, plant names, dictionary interpretations, improvement of definitions.*

В современной лексикографии наблюдается тенденция подачи слов в толковых словарях русского языка с учетом принадлежности их к тем или иным тематическим группам (ТГ). Различные аспекты этой проблемы рассматривались в работах В. В. Виноградова, С. И. Коткова, Ф. П. Сороколетова, Ф. П. Филина, О. Н. Трубачева, М. М. Покровского и ряда других исследователей. При этом подход к изучению постановки задач лексики на основе классификации по тематическим группам в лингвистике неоднозначен.

Ботаническая информация, заключенная в названиях растений, позволяет нам еще полнее осознать безграничную ширь и мощь русского языка, еще острее почувствовать любовь народа к деревьям, травам, цветам, везде и всегда служившим человеку, сопровождавшим его по жизни. Интерес к жизни растений у учащихся необходимо развивать с первых дней посещения школы. Воспитание у каждого человека бережного отношения к природе, расширение его знаний и навыков, необходимых для национального преобразования окружающей среды, становится неотъемлемой частью

системы современного воспитания.

Процесс воспитания у школьников направлен на воспитание чувства любви к природе. Процесс этот сложный и длительный. Такая работа должна проводиться постоянно. Во многих вопросах главным помощником для учителя являются специальные справочники и толковые словари.

Для того, чтобы не «утонуть» в огромной массе названий растений, необходимо ориентировать учащихся на изучение растений по определенным тематическим группам. Трудно представить себе, в каком затруднительном положении оказалось бы человечество, если бы не научилась распределять предметы, явления, понятия по группам, классифицировать. В ботанической науке, охватывающей несметное множество растений, населяющих нашу землю, невозможно изучение растений без определенной системы.

Анализ материалов толковых словарей русского языка позволяет выделить следующие группы фитонимов: деревья, кустарники, злаки, цветы, грибы.

1. В тематическую группу «деревья» объединяются название фруктовых деревьев (груша, грейпфрут, яблоня, абрикос, персик), название лиственных деревьев (бук, береза, липа, граб), название вечнозеленых деревьев (пихта, сосна) и др.

2. В тематическую группу «кустарники» входят следующие подгруппы: вечнозеленые (толокнянка, олегла, багульник, вереск, розмарин, мирт, фейхоа, маниока), многолетние (трубоцвет), ягодные (черника, голубика, смородина, облепиха) и др.

При этом тематические группы включают более мелкие системные объединения слов, имеющие общие семантические признаки. Так, лексико-тематические группы (ЛСТГ) фитонимов, включающих ТГ «травы» можно выделить следующие тематические подгруппы (ТП): кормовые (житняк), многолетние (манник, переступень, осока, пушица, сусак, серпуха, стрелолист, окопник, рогоз, сердечник, арника, синюка), болотные (пушица, стрелолист), сорные (свиной, костер, мокрица, звонец, подорожник, плевел, осот), луговые (чемерица, подмаренник, манжетка, дрема, мятлик), лесная (перелеска).

3. ТГ «злаки» включает ТП: кормовые (тимофеевка), яровые (овес), хлебные (рожь, ячмень, просо), культурные (полба), степные (чий, острец, типчак), зерновые (полуполба), многолетние (ежа, трясунка).

4. ТГ «грибы» содержит ТП: съедобные (березовик, подосиновик, козляк, опенок, моховик, свинушка, дубовик, волнушка, строчок, рыжик, сморчок, трюфель, печеночник, масленок, печерица, лисичка, сыроежка, поддубень, шампиньон, осиновик, ивишень, груздь, боровик, поплавок, подгруздь, подгруздок, подвишень), ядовитые (поганка, мухомор, перцовка), шарообразные (дождевик), шляпочные (скрипица), губчатые (трудник), трубчатые (трутовик).

5. ТГ «цветы» включает ТП: луковичные (гиацинт), содовые (георгин, герань), полевые (тацет).

Изучение выделенных тематических групп показывает отсутствие единых принципов описания фитонимов даже внутри одного и того же словаря. Так, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова выделяется семейство осоковые – «семейство однолетних растений, к которому относится осока, камыш, папирус и зеленый

миндаль», а само растение осока относится к многолетним травам: осока – «многолетняя болотная трава с упругими узкими и длинными листьями». Там же читаем: папирус – «тропическое многолетнее тростниковое растение семейства осоковых». Слово камыш, связанное с семейством осоковых (см. вышеприведенную словарную статью), относится Д.Н. Ушаковым к семейству ситниковых: «камыш-» высокая болотная трава семейства ситниковых, тогда как в САН-17 указывается на семейства осоковых и отличается тем, что растение «преимущественно многолетние, из сем. осоковых».

Нет единства и в раскрытии понятия «трава». Например, трава- «небольшое растение с однолетним мягким и тонким зеленым стеблем» (СО), а в словарных статьях встречается в этом же словаре и понятие «многолетняя трава». Например, рогоз- «многолетняя высокая трава, листья которой идут на плетение, на приготовление бумаги и на изготовление волокна», а корневища содержит сахар и крахмал»; черемица- «многолетняя луговая и лесная трава с толстым корневищем, крупными листьями и метелками цветков». Подобных примеров с указанными расхождениями можно привести немало.

Итак, исследование тех или иных тематических групп слов показывает, что разделение слов на определенные тематические группы не всегда достаточно мотивировано. Поэтому, исходя из вышеизложенных, следует выработать принципы, определяющие истинную природу той или иной ТГ слов.

Отсутствие в словарях единообразия в толковании фитонимов вызывают большие затруднения в их классификации и понимании. Анализ словарного материала позволяет высказать некоторые соображения о состоянии и путях совершенствования дефиниций названий деревьев в токовых словарях.

При лексико-семантической систематизации слов этой группы выделяется несколько типов толкования их в словарях русского языка, преобладающим из которых является описательный. Здесь в формуле толкования указывается, к какому роду относится фитоним. Например: кедр – «род хвойного дерева» (СО); клен – «дерево из породы кленов»; карагач – «особая порода ильма» (СУ) и другие. Определения этого типа нередко отличаются неполнотой описания, не дают строгого разграничения признаков, отличающих фитоним по родовой принадлежности. В некоторых случаях эти признаки смешиваются, что так же затрудняет классификацию фитонимов и не способствует ясному и полному представлению значения слова. Ср.: акация – «род деревьев и кустарников из сем. бобовых»; верба – «дерево или кустарник из рода ивы, с пушистыми почками» (СО).

При этом словари часто используют отсылочный способ описания значения фитонимов. Отсылки эти также не отличаются единообразием и делятся на несколько подтипов:

а) формулы, содержащие указания на семейство. Толкования такого рода в основном имеют сравнительно развернутый характер. Например: граб – «дерево из сем. Березовых с серебристыми выпуклостями и углублениями на стволе»; каштан – «дерево из сем. Буковых со съедобными коричневыми плодами, а также сам плод»; туя – «хвойное дерево из сем. Кипарисовых с мелкими чешуйчатыми листьями»; эвкалипт – «гигантское

австралийское дерево сем. Миртовых» (СУ); лиственница – «хвойное дерево сем. Сосновых, с мягкой опадающей на землю хвоей и ценной древесиной»; каштан – «дерево сем. Буковых, дающее плоды в виде крупного ореха»(САН-4) и др;

б) формулы, содержащие указания на видовую принадлежность дерева. Например: явор – «дерево, разновидность клена»; чернотал – «вид ивы»; осокорь – «дерево разновидность тополя»(СО); явор – «особый вид клена, белый клен»; чернотал – «вид ивы» (СУ); нектен – «один из видов клена»; карагач – «южное лиственное дерево, вид вяза»; ветла – «вид ивы»; акация – «название нескольких видов деревьев и кустарников из сем. Бобовых» (САН-4) и др.

В отдельных словарных статьях указываются цветовые признаки коры, листьев и тп.

В целом же описательный способ является преобладающим. Ср.: береза – «лиственное дерево с белой корой и сердцевидными листьями»; липа – «лиственное дерево с сердцевидными зубчатыми листьями и душистыми медоносными цветками»; фикус – «тропическое вечнозеленое дерево с широкими овальными листьями, разводимое в комнатах как декоративное»(СО); береза – «лиственное дерево с белой корой»; бук – «крупное дерево, растущее в гористых местностях с гладкой серой корой и крепкой древесиной»; и дуб – «крупное лиственное дерево с плотной древесиной, на котором растут желуди» (СУ); осокорь – «дерево с темно-серой корой, представляющее собой разновидность тополя; черный тополь»; лох – «кустарник или деревце с серебристыми листьями, душистыми цветками и съедобными плодами; дикая маслина»(САН-4.)

Однако составители словарей не всегда последовательно используют формулировки этого типа, хотя совершенно очевидно, что дополнительные уточняющие сведения полностью раскрывают семантику исследуемых слов-фитонимов.

Следует отметить, что наибольшей системностью в описании фитонимов-деревьев отличается «Толковый словарь русского языка» Ушакова. Ср., например, толкование фитонимов лавр, остролист, ель, гранатник и др., в словарных статьях к которым указаны особые признаки, присущие только этим деревьям: ель – «крупное вечнозеленое хвойное дерево конусообразной формы с длинными чешуйчатыми шишками»; остролист – «небольшое южное дерево с колючими вечнозелеными листьями и красными ягодами; то же, что падуб».

Толкования такого типа используются и в САН-4: платан – «достигающее больших размеров дерево с широкими лапчатыми листьями» и др.

В описательном толковании ряда фитонимов-деревьев отмечается признак, внешний по отношению к семантике самого фитонима (географический признак). Так, в СО читаем: абрикос – «южное фруктовое дерево с желто-красными сладкими сочными плодами, а также самый плод этого дерева»; пальма – «дерево южных стран, обычно с прямым неветвистым стволом и с очень крупными вечнозелеными перистыми или веерообразными листьями»; померанец – «вечнозелёное дерево родом из Южной Азии, а также ароматный кисло-горький плод его, похожий на апельсин»; в СУ: анчар – «дерево Малайского архипелага с ядовитым соком»; гранатник – «небольшое фруктовое дерево субтропических стран с крупными съедобными плодами (гранатами)»; ильм –

«лесное дерево, род вяза, растущие в средней полосе СССР»; лимон – «вечнозеленое тропическое дерево с ароматической, богатой эфирными маслами древесиной».

В дефинициях фитонимов-деревьев используется также объединение значений дерево и его плода, и лишь в отдельных случаях эти понятия выделяются в самостоятельно. Например: черешня – «плодовое дерево, сходное с вишней, также ягода его»; фи́га – «фиговое дерево, а также плод этого дерева»; померанец – «вечнозеленое дерево родом из Южной Азии, а также ароматный кисло-горький плод его, похожий на апельсин» (СО) и др. Ср. более удачное толкование в СУ: гранатник – «небольшое фруктовое дерево субтропических стран с крупными съедобными плодами (гранатами)»; уксусник – «I. Североамериканское дерево с перистыми листьями и ярко-красными плодами, применявшимся для подкисления уксуса»; рябина – «дерево, дающее плоды в виде пучка оранжевых ягод» (СУ).

Этот же принцип соблюдается и в САН-4: мускатник – «вечнозеленое тропическое дерево с мясистыми желтыми плодами, содержащими семя – мускатный орех»; каштан – «I. Дерево сем. Буковых дающие плоды в виде крупного ореха»; миндаль – «южное дерево сем. розоцветных, с розовыми цветками и плодами в виде орехов овальной формы».

На ваш взгляд, в толкованиях значений фитонимов-деревьев, дающих плоды, следует разграничивать описание признаков самого дерева и его плода. Ср.: маслина – «I. Вечнозеленое субтропическое плодовое дерево; оливковое дерево. 2. Овальный плод этого дерева, употребляемой для получения масла, а также как приправа к кушанью (обычно в консервированном виде)»; айва – «I. Южное плодовое дерево. 2. Плод этого дерева, по форме на яблоко или грушу»; абрикос – «I. Южное плодовое дерево. 2. Плод этого дерева оранжевого цвета с крупной косточкой».

Отсылочные описания фитонимов-деревьев также не всегда отличаются выдержанной последовательностью. Ср.: букс – «то же, что самшит»; черноклен – «то же, что неклен и паклен»; остролист – «небольшое южное дерево с колючими вечнозелеными листьями и красными ягодами; то же, что падуб» (СУ). В последнем примере, кроме отсылки, дано указание на характерные свойства и географический признак фитонима, что предоставляется избыточным при отсылочном толковании, поскольку эти признаки должны быть описаны в статье слова, к которому делается отсылка.

Таким образом, нередко сжатые, слишком краткие определения, отсутствие единообразия и последовательности в построении формул толкования фитонимов-деревьев, объединения двух самостоятельных значений в одно свидетельствует о необходимости унифицировать подачу фитонимов в толковых словарях.

Проблема фитонимов в лингвистической литературе является одной из наименее освященных. Материал, извлеченный из толковых словарей русского языка, не дает ясного и четкого представления о значениях фитонимов. В толковых словарях одни и те же фитонимы толкуются по-разному. Ср.: бузина- «кустарник жимолостных с черными и красными ягодами» (СО); «кустарник или деревцо из семейства жимолостных с черными или красными ягодами» (СУ); «небольшое дерево или кустарник с красными или черными ягодами»; «небольшое дерево или кустарник семейства жимолостевых».

Как видим, во всех словарях, кроме Словаря С.И. Ожегова, отсутствует ясность в

разграничении двух возможных идентификаторов»: «дерево или кустарник», «кустарник или деревцо».

В словарях отсутствуют часто такие общеизвестные фитонимы, как секвойя (СО, СУ), спорыш, лимонник, лох, алыча (СУ), черноклен, грейпфрут (СО) и др., тогда как в словник этих же словарей включены редкие, не нашедшие широкого употребления фитонимы: сторакс, фернамбук, пекан, хостеръ, манжетка, жабра и др.

Основным недостатком словарей является то, что составители смешивают разные понятия: вид, семейство и пр. В словарном описании не всегда четко разграничиваются особенности фитонимов различных классов, типов. Подавляющее большинство слов описано через слово «растение»; белена- «Ядовитое растение семейства пасленовых»; лук – «Огородное растение со съедобной луковицей и съедобными трубчатыми листьями» (СО). Данное описание не обладает достаточной информативностью, так как все фитонимы являются названиями растений. Приведенные описания нуждаются в конкретных уточнениях, раскрывающих особенности различных типов растений. В толкования необходимо ввести специфичные признаки: распространение, применение и пр.

Таким образом, лексические значения фитонимов содержат индивидуальные семы. Это, естественно, ограничивает возможности стандартизации толкования наименований растений. Однако основные компоненты их вполне поддаются унификации, которую необходимо осуществлять в пределах конкретных ЛСГ. В определениях выделяются классифицирующие семантические компоненты, общие для данной ЛСГ, и индивидуальные семы, раскрывающие суть конкретного наименования. Разработка принципов выбора индивидуальных семантических компонентов толкования фитонимов- важная лексикографическая проблема.

Литература

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М., 1990.
2. Словарь русского языка АН СССР. В 17-ти томах. – М., 1991 –1994.
3. Словарь русского языка АН СССР. В 4-х томах. – М., 1988.
4. Толковый словарь русского литературного языка. В 4-х томах. Под ред. Ушакова Д.Н. – М., 1988.

УДК 81+378.061.3

Ж.Р. Рахманова

*(Кыргызско-Узбекский Международный университет
им. Батыралы Сыдыкова, Ош, Кыргызстан)*

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ГРАМОТНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Данная статья рассматривает актуальную на сегодняшний день проблему – проблему неграмотного общения молодёжи в соцсетях. Стремительные негативные изменения, которые происходят в русском языке, заставляют многих учёных, исследователей всё чаще и чаще говорить о том, что он теряет свой блеск и свою глубину.

Ключевые слова: грамота, интернет, сеть обмена информацией, тенденция к

сокращению слов, «олбанский язык».

J.R. Rahmanova

(Kyrgyz-Uzbek International University by named B. Sydykov,
Osh, Kyrgyzstan)

THE NEGATIVE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS (MEDIA) ON THE LITERACY OF TODAY'S YOUTH

Abstrac. This article consider the actual problem of today-the problem of illiterate communication of youth in social networks. The rapid negative changes that take place in the Russian language makes many scientists and researchers more and more often say, that, it is losing its brilliance and its depth.

Keywords: *diploma, internet, information exchange network, the tendency to shorten words, «albanese language».*

Грамота.
Ведь людисовсем ее позабыли.
Поддавшись лени своей, сокращая слова,
Пренебрегая грамотностью, почитая сквернословие,
Все дальше отдаляются от нее.

Нвер Симонян

Над темой своей работы я задумалась давно, поскольку сама являюсь пользователем сети Интернет. Мне далеко не безразлична судьба русского языка, так как культура общения на нем уходит на второй план. Отчасти это связано с появлением новых технологий. Раньше люди вместо Интернета общались через письма, поэтому старшее поколение не так пострадало от этой проблемы. Современная молодежь старается общаться на более упрощённом языке. В дальнейшем всё это может отразиться на речевой культуре подрастающего поколения, поэтому мы не должны этого допустить.

Мы живем в интересный период, в век, когда то, без чего мы вполне могли обходиться еще вчера, сегодня становится необходимым не только для удовлетворения личных потребностей, но и для развития общества в целом.

Интернет сейчас превратился во всемирную сеть обмена информацией. Это всемирная паутина, объединяющая более 1.5 миллиардов человек: именно столько людей постоянно используют Интернет. И с каждым днем количество пользователей увеличивается. Вся наша культура становится более зависимой от этой технологии, и неудивительно, что у некоторых людей возникают проблемы в связи с тем, что они много времени проводят в Интернете. Посещая различные сайты, общаясь по электронной почте, нельзя не заметить, что в виртуальном пространстве слова русского языка часто употребляют без соблюдения норм орфографии. В чатах, на форумах тексты пишутся без знаков препинания, часто без прописных букв, с многочисленными сокращениями и опечатками. Я считаю, что в настоящее время проблема чистоты современного русского языка актуальна, поскольку мы сами являемся активным пользователем социальных сетей. Современная молодежь старается общаться на более упрощённом, чаще

безграмотном языке. В дальнейшем это может отразиться на речевой культуре целого поколения: 1) сетевой язык уже превратился в новый стиль онлайн-общения, и правописания на сайтах, наличие орфографических ошибок входит в привычку и становится причиной падения грамотности; 2) сетевой язык наступает теперь не только из виртуального пространства, но и с экранов телевизоров, со страниц печатных СМИ; 3) невозможно постоянно выражать свои мысли и эмоции с помощью сленга, а потом, когда того потребуют обстоятельства, заговорить красиво, грамотно, свободно.

Интернет как особая коммуникативная среда и как ранее не существовавшая сфера реализации языка принесла с собой новые способы общения, стереотипы речевого поведения, новые формы существования языка. В школе мы изучаем русский язык с первого по одиннадцатый класс. Это один из богатых и удивительных языков мира.

К сожалению, сейчас для русского языка настало трудное время. Стремительные негативные изменения, которые происходят в нём, заставляют многих учёных, исследователей всё чаще и чаще говорить о том, что он теряет свой блеск, глубину.

По статистическим данным 1990 г. количество владеющих русским языком в мире достигало 350 млн. человек. В 2010 г. оно сократилось до 278 млн. человек. А по прогнозам на 2018 год это число может упасть до 160 млн. человек.

Проанализировав примеры из языка интернет-сообщений на фонетическом уровне, можно сделать вывод, что процессы, идущие в устной литературной речи, в интернет-языке закреплены в письменности. Наблюдается тенденция к сокращению слов, в языке интернет-сообщений наблюдается растягивание ударных гласных, также мы видим включение в русский текст фрагмента на иностранном языке.

Проанализировав примеры из словаря сокращений, используемых в языке Интернет-сообщений на уровне лексики, можно утверждать: темп современной жизни настолько высок, что люди передают друг другу большое количество информации и, чтобы делать это быстрее, используют сокращения, но при этом стараются не утратить смысл своего высказывания. Такие сокращения сможет понять не каждый: они понятны только пользователям социальных сетей.

Пользователи Интернета лишены возможности выражать свои эмоции и чувства с помощью тембра голоса, интонации, жестов и мимики. Это они компенсируют, вводя в текст своих сообщений смайлики (от английского «smile» - «улыбка»; значок «:-«). Значок похож на изображение улыбки или грусти на лице человека, и передает настроение

пишущего. Например: **радость** -





грусть

Наиболее распространенными вариантами смайликов являются сочетания двоеточия, точки с запятой со скобками, открывающимися или закрывающимися.

В переписках по электронной почте или ICQ, когда обмен сообщениями занимает секунды, общение посредством письменной речи происходит так, как если бы мы видели собеседника. Общаясь в сети при помощи коротких фраз, емких и сжатых выражений, обозначая эмоции картинками-смайликами, подростки вырабатывают свой новый язык общения, построенный на графических символах и словах. Смайллки получают все большее распространение, становясь практически общепринятым интернет-сленгом. Было бы странным думать, что выражать эмоции при помощи знаков стали только с появлением Интернета.

Наблюдается тенденция к сокращению слов.

Если литературные предложения осложнены, развернуты, эмоционально окрашены, в них используются инверсии, то предложения из языка Интернета часто сводятся до границ одного слова, звучат примитивно и грубо, хотя и очень эмоционально. Таким образом, обеднение синтаксиса приводит к обеднению речи, а речь связана с мышлением, значит, и мышление человека становится неразвитым.

Таким образом, мы отметили тенденцию к сокращению слов, которая проявляется в языке Интернет-сообщений абсолютно на всех языковых уровнях, что отрицательно влияет на практическую грамотность подростков.

Уровень лексики.

Словарь сокращений.

ВК – «В Контакте»: взяты первые буквы.

Личка – личные сообщения. «Личка» – имя существительное. Это *личное* место, куда присылают *личные* сообщения.

ЛС – личные сообщения. Также **ЛС** имеет следующие значения: локальная сеть, личный состав.

Лю – люблю.

Мя, мну – меня: взяты первая и последняя буквы.

Об – обиделся (обиделась)

ОК – от английского «о*кей», переводится как «хорошо»

Пжл, пли – «**плиз**» происходит от английского «**please**», что переводится как «пожалуйста», а **пжл** – это набор согласных букв из слова «пожалуйста».

Поч – почему. Взята первая часть слова.

СП – семейное положение (женат, замужем).

Раньше аббревиатура СП имела другое значения, нежели теперь. Совместное предприятие, СП – предприятие любой формы собственности, созданное на основе

объединения имущества учредителей (юридических и физических лиц, в том числе иностранных).

Сейчас же СП – это аббревиатура, созданная для пользователей сети «В Контакте». Означает семейное положения какого-либо пользователя. Например: встречается с..., или замужем за...

Многие пользователи не используют эту аббревиатуру по причине нежелания всемирного восприятия имени своей второй половинки. СП нужно обязательно согласовывать со своим возлюбленным или возлюбленной, т.к. если у вас обоих будет стоять разное СП, то на ваших страницах имя второй половинки высвечиваться не будет.

СПС – спасибо.

Тя - тебя: взяты первая и последняя буквы.

Фоты, фотки – фотографии.

ХД – аббревиатура пользователей социальных сетей, обозначает и заменяет смешливую реплику или слово. Часто вставляется в тех местах сообщения, где пользователю становится смешно.

Чо, чё, што – что. Как слышим, так и пишем.

«Олбанский» язык.

В жизни мы используем два языка – сложный письменный и простой устный. Интернет породил третий язык – промежуточный. Он соединил в себе точность первого и краткость второго.

Неграмотность нарочитая, или «олбанский язык». «Под «олбанским» мы имеем в виду не язык албанцев, а наш родной, русский, но – своеобразный», – говорит академик В. Костомаров о новом веянии в молодежной речи. Он связывает это явление с поиском новых возможностей русского языка, полагая, что действующий свод правил орфографии и пунктуации, утвержденный в 1956 году, уже не удовлетворяет сегодняшнюю молодежь. «Она и выдумала своеобразную лингвистическую игру, построенную на эпатаже – «смеховую лабораторию опробования возможностей языка», как выразился один лингвист.

Основой «олбанского» языка является возведение ошибок в правило, говоря иначе, своеобразный культ ошибки, которая превращается в единственно признаваемый принцип. К нему, в свою очередь, присоединяется несколько технических приемов, обеспечивающих в случае необходимости «перевод» с русского языка на «олбанский». Это, во-первых, кредо «пиши, как слышишь», во-вторых, написание в конце слов тех шумных звонких согласных, которые в произношении невозможны (классические образцы — «превед» вместо «привет» или «красавчег» вместо «красавчик»), и, в-третьих, использование буквосочетания «сч» на месте буквы «щ». Слова печатаются так, как они слышатся и произносятся («дефачка»), звонкие согласные меняются на глухие, А на О, и наоборот (например, «кросачег», «с празднегом», «превед»). Все это называется «олбанским языком».

Следование этим «правилам» привело к таким повсеместно известным чеканным формулам, как «Аффтарвыпиййаду» (= данное произведение никуда не годится), «пешиесчо» (= радуй нас новыми творческими успехами). Если текст понравился, его

награждают типовой похвалой «Аффтаржжот!» Если пост показался скучным – «Низачот», «Ацтой», «Неасилил». Такое откровенное коверкание языка – отнюдь не признак тотальной безграмотности посетителей блогов и чатов. Чаще всего это способ передать нюансы своих эмоций: иронию, сарказм, удивление, негодование. Поэтому этот язык становится проводником хамства. Так как стихию интернета невозможно обуздать, нужно воспитывать людей быть вежливыми.

Заключение

Благодаря развитию информационных технологий возможности современного человека значительно расширились. В последнее время виртуальное общение вытесняет личное. В русском языке, который постоянно развивается и обновляется, появился новый стиль речи – язык интернет-общения. В связи с этим противники интернет-сленга бьют тревогу, утверждая, что интерактивное общение представляет серьёзную угрозу грамотности подрастающего поколения.

Опираясь на результаты исследования, которые были проведены научными исследователями, можно утверждать, что наша гипотеза нашла объективное подтверждение:

- внедрение в повседневную жизнь практики обмена короткими интерактивными сообщениями через социальные сети приводит к снижению орфографической и синтаксической грамотности;
- также мы увидели, что в интерактивном общении отражаются многие негативные процессы, произошедшие с культурой нашего общества за последнее время: падение интереса к чтению хорошей литературы, понижение требований к знанию русского языка и литературы;
- с одной стороны, SMS – причина неграмотности современной молодежи, а с другой – зеркало общего уровня образованности и культуры адресанта.

Если подумать, то быть грамотным сегодня не так уж и сложно. В наши дни нет необходимости стоять в очереди в библиотеке, чтобы узнать о правописании того или иного слова – сегодня ты можешь повысить уровень своей грамотности, не выходя из своей комнаты, используя интернет. В Интернете существуют электронные версии всех словарей, создаются специальные справочно-информационные порталы, например, такие как «ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех». На нем предусмотрена программа проверки правильности написания слов. Также на этом портале можно задавать специалистам вопросы о происхождении того или иного слова, о правилах пунктуации и о многих других вещах, касающихся русского языка.

Хотя исследование показало, что «сетевой язык» употребляют большинство пользователей, в том числе и ученики наших школ, мы полагаем, что этот сленг скоро выйдет из моды, но совсем не исчезнет. Безграмотность в современном информационном обществе все же должна признаваться пороком, а писать и говорить правильно, должно считаться престижным. Нужно повышать культуру речи и овладевать нормами языка.

Литература:

1. *Академики не считают, что русский язык за последнее время сильно деградировал.* //Режим доступа: kam.ru/news__russia__3778 (дата обращения 12.01.2015 г.)

2. Бабаева, Ю.Д., Войскунский, А.Е., Смылова, О.В. Интернет: воздействие на личность. М.: Можайск-Терра, 2000
3. Бергельсон, М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. //Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002.- №1.- С.55-67.
4. Великий и могучий «олбанский» язык. [Zachem_nam_olbanskiy_yazyk.html](http://zachem_nam_olbanskiy_yazyk.html)// Режим доступа:<http://oddom.ru/psiholog/525635> (дата обращения: 13.12.2014 г.)
5. Гусейнов, Г.Г. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей. // Новое литературное обозрение. 2000. - № 43. – С.56.
6. Копыл, В.И. Общение в Интернете. Изд-во: АСТ. 2005.
7. *Российская газета*// Федеральный выпуск №5517 (141)// Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/07/01/yazyk.html> (дата обращения: 30.01.2015 г)
8. *Грамотность общения в интернете. Наш Форум*// Режим доступа: 62live.ru/threads/1597/ (дата обращения: 12.12.2014 г.)
9. *Подслушано Архангельск. ВКонтакте*// Режим доступа: vk.com/best_arhangel'sk (дата обращения 25.01.2015 г.)
10. *Ищу тебя. Архангельск .ВКонтакте*// Режим доступа:vk.com/arkha.search (дата обращения 18.01.2015 г.)

УДК 81+378.061.3

А.В. Романтовский

*(Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия)*

**МЕДИЙНОСТЬ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ: ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МАССОВУЮ АУДИТОРИЮ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕЙТИНГА ПОПУЛЯРНОСТИ СТАТЕЙ
НА САЙТЕ CYBERLENINKA.RU)**

Аннотация. Статья посвящена формирующейся особенности коммуникативного пространства Интернета – интердискурсивности. Сайты-агрегаторы научной периодики составляют рейтинги, которые становятся маркерами медийного интереса образованной аудитории. Тематическая общность популярных публикаций ставит вопрос о потенциальном наличии в научных статьях языковых средств, характерных для медиадискурса.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, научный дискурс, медиадискурс, интердискурсивность.

A.V. Romantovsky

(Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia)

**MEDIA INFORMATION OF SCIENTIFIC ARTICLES:
INTERDISCOURSE POTENTIAL OF IMPACT ON A MASS AUDIENCE
(BY THE MATERIAL OF THE RATING OF ARTICLES ON THE SITE
CYBERLENINKA.RU)**

Abstract. the article is devoted to the emerging feature of the communicative space of the Internet - interdiscursivity. Aggregator sites of scientific periodicals compile ratings that become markers of media interest of an educated audience. The thematic commonality of popular publications

raises the question of the potential presence in scientific articles of linguistic means characteristic of media discourse.

Keywords: *Internet communication, scientific discourse, media discourse, interdiscursivity.*

Вопросы изучения глобального информационно-коммуникационного пространства и отдельных его сегментов приобретают всё более разветвлённый характер. При этом, оказываясь в медиапространстве, любое речевое произведение как объект массмедийного интереса неизбежно воспринимается по законам медиадискурса, если встраивается в конъюнктуру актуальных мировых событий. В качестве необходимого введения в тему разграничим в общих чертах научный и медийный дискурсы, поясним понятие интердискурсивности.

Как отмечено в основополагающей монографии О.Д. Митрофановой, языковые средства научного стиля – это и термины, и общелитературная лексика, причём собственно термины составляют не более 10-15% всей лексики научного текста. Учёный правомерно утверждает, что для понимания научного текста важнее всего умение соотнести термины с их общелитературным «языковым окружением» [Митрофанова 1985; 58].

Соответственно, следует сделать вывод о том, что «научности» тексту придаёт не только особый язык, но и нечто динамически-конструктивное, стоящее за продуцированием научного текста. Пользуясь близким дискурсивному направлению термином В.Г. Костомарова «конструктивно-стилевой вектор», обратимся к динамическим институциональным и когнитивно-стратегическим основаниям подсистемы научного языка.

В.В. Виноградов определял когнитивно-стратегические особенности научного мышления через процессы «осознания мира», его «логическое освоение», происходящее посредством «превращения фактов познания в смысловые (логические) категории, понятия, лишённые экспрессивной окраски и эмоциональных оценок» [Виноградов 1962; 3].

На наш взгляд, ветвление классификации научных подстилей (научный (академический) подстиль, научно-популярный, научно-деловой и учебный научный [Митрофанова 1985; 15]) отражает разграничение собственно языкового и дискурсивного уровней научной коммуникации. Чтобы чётко различать данные аспекты, рассмотрим дискурсивные подходы к научной речи.

И.Т. Касавин описывает сложное взаимодействие в реальности начала XXI века «цивилизации юзеров» с её «гиперкоммуникативностью», порождённой наукой и технизацией, и повседневности, в которой человек культивирует различные увлечения [Касавин 2008; 249-250]. Таким образом, научный дискурс, если он претендует на место в общем коммуникативном пространстве социума, постоянно имеет дело с полюсами мира науки и «жизненного мира человека» (один из ключевых терминов социологии XX века), «обмен смыслами» между которыми и формирует его актуальность и ценность.

В этой связи важно разграничение особенностей научного языка и общения в целом, в том числе с помощью понятий метаязыка (собственно научно-предметное моделирование) и социолекта (широкие коммуникативные потребности учёных как

социальной группы) [Васильева, Ускова 2013; 11].

Обобщая признаки научного дискурса на основе работ ряда учёных, В.И. Карасик отмечает следующие системообразующие его свойства: типичные статусно-ролевые характеристики продуцентов научного дискурса – учёный-исследователь, учёный-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяризатор; ценности научного дискурса, сконцентрированные в его ключевых концептах (*истина, знание, исследование*); высокую степень интертекстуальности, опору на прецедентные тексты и их концепты; стратегии, сгруппированные в следующие классы: выполнение, экспертиза и внедрение научного исследования в практику [Карасик 2002; 230-232].

Что касается медиадискурса, то его свойства, традиционно задаются в координатах «информативность» - «воздействие». Медиа выстраивают свои вербально-когнитивные стратегии, исходя из ключевого концепта «событие», тем самым фокусируя внимание реципиентов на актуальной процессуальности истории и общественной жизни. Кроме того, в силу принципиальной политематичности публицистика в той или иной степени всегда **интердискурсивна**. Кратко поясним данный термин. Если вышеупомянутая интертекстуальность подразумевает разноуровневые отсылки одного текста к другому (что характерно для научной сферы общения), то интердискурсивность – разноуровневые отсылки одного дискурса (как способа восприятия и стратегий вербализации действительности) к другому. Таким образом, говоря о медийности научных статей, мы имеем в виду возможное наличие в научных текстах вербальных маркеров по меньшей мере базовых стратегий медиадискурса – идеологического воздействия и актуализируемой событийности.

Объектом анализа послужил рейтинг популярности статей на сайте cyberleninka.ru – одном из самых универсальных сетевых агрегаторов научных публикаций в Рунете. Материал был отобран на основе обнаружения к моменту обращения (временная точка актуальной медийной событийности – 10 марта 2022 г.) тематически доминантной группы статей (5 из 10 пунктов рейтинга). Представим их заглавия в порядке убывания популярности:

Экономические последствия отключения Исламской Республики Иран от международной платежной системы Swift; Новации платежных технологий; Swift - глобальная телекоммуникационная система, обеспечивающая проведение международных финансовых операций; Современные платежные системы: понятие, требования, тенденции [КиберЛенинка 2022].

Как видно из представленного списка публикаций, они посвящены международным платёжным системам (и крупнейшей - Swift), а также последствиям отключения одной из крупных стран мира от вышеназванной системы. Мы имеем дело с финансово-экономической реалией, носящей технический и информационно-коммуникационный характер. О широком медийном присутствии данной темы говорит тот факт, что, к примеру, на сайте «Коммерсанта» – одного из важнейших периодических изданий, специализирующихся на финансово-экономической тематике – запрос «Swift» возвращает более 350 материалов за период с 10.03.2021 г. по 10.03.2022 г. Причём зачастую данное ключевое слово соседствует именно с потенциально-событийным

процессом «отключение от...».

Первичным маркером интердискурсивности для сайта cyberleninka.ru является само наличие подобного рейтинга научных публикаций, вызывающего импульс дополнительного интереса пусть и учёных, но неспециалистов в данной области знаний. Очевидно, что финансово-экономическая проблематика стала взаимодействовать с «жизненным миром» всего сообщества научного сетевого ресурса.

Проследим конкретные примеры употребления языковых средств, сообщающих текстам научных статей по конкретной финансово-экономической проблематике черты медийности. Находясь в статусно-ролевой позиции лингвистов-реципиентов, смоделируем одну из возможных стратегий обращения к группе статей по остроактуальной тематике «Отключение от Swift». Оптимальным началом представляется статья *Swift - глобальная телекоммуникационная система, обеспечивающая проведение международных финансовых операций*, поскольку она содержит родо-видовой топик, способный раскрыть для неспециалиста сущность предмета медийного интереса.

Статья открывается ожидаемым описанием истории создания Swift, а нарративизация – один из базовых признаков медиадискурса. Цифры в рамках такой стратегии остаются в рамках той квантитативности, которая не требует специальных знаний (*основана в 1973 г., 239 банков из 15 стран и т.д.*). Далее в нарративе возникает закономерный переход к квалификативам, которые отражают текущий статус реалии Swift: *за более чем 30 лет своего развития она превратилась в лидера отрасли финансовых телекоммуникаций, обрабатывая в среднем 7 млн сообщений ежедневно*. Оценочная лексема «лидер» не только однозначно квалифицирует описываемую реалию как ведущий вид в своём роде, но и закрепляет в сознании массового реципиента определённую ценностную ориентацию.

Её закрепляют ещё несколько приёмов, иллюстрирующих интердискурсивность науки и медиа, например: антитеза, создающая на основе контрастивности ценностное повышение значимости реалии (*обмен электронными сообщениями с **минимальным риском** и **максимальной** эффективностью*); употребление общепонятных околотерминологических понятий, сообщающих реалии статус общепризнанной в рамках ценности «норма», «стандарт» (*предложенные и реализованные **SWIFT концепция, форматы и правила** передачи финансовой информации приобрели в настоящее время статус общепринятого международного стандарта*); обращение к концептуальной моделирующей метафоре, закрепляющей за реалией статус основы регулярности и стабильности процессов в данной сфере (*набор услуг, оказываемых **SWIFT**, охватывает полный жизненный цикл* многих финансовых операций).

Как видим, интерес массового образованного реципиента удовлетворён пониманием важности платёжной системы Swift. Дальнейший шаг в рецептивной стратегии – переход в пропозиционально-модальный топос гипотетического отключения России от Swift. Для этого обращаемся к поисковому сервису агрегатора cyberleninka.ru и обнаруживаем статью *Оценка вероятности и последствий отключения России от Swift*. Обнаруживаем в ней ряд абсолютно медийных по своему резонансу в нашей картине мира

тезисов: в случае отключения от SWIFT российские банки **потеряют возможность** управлять своими корсчетами за рубежом, а также проводить внутривостановые платежи; в России сообщество насчитывает более **600 участников**, включая **Банк России и крупнейшие банки**; в случае отключения от SWIFT финансовый сектор России **ожидает резкий упадок**. Работа банков **осложнится**, скорость передачи информации о транзакциях между банками **увеличится**, что **замедлит развитие** всей экономики. Выделенные языковые средства обладают безусловным медийным эффектом воздействия через потенциальную событийность в модальности угрозы.

Третьим шагом в нашей рецептивной стратегии освоения данной научной темы, приобретшей интердискурсивный медийный характер станет обращение к статье *Экономические последствия отключения Исламской Республики Иран от международной платежной системы Swift*. Возможные угрозы обоснованно следует рассматривать на фоне исторического прецедента. Обнаруживаем следующие ключевые тезисы: **данный период, по мнению автора, стал близким к катастрофическому для экономики Ирана; в санкционный период Иран не пренебрегал золотом в качестве платежного средства; не менее интересна схема переводов денежных средств по системе «Хавала»: данная система имеет свою особенность — все финансовые операции выполняются без документооборота и основываются на доверии участников процесса; взаимодействие между иранскими и европейскими банками по схеме U-turn... стоит отметить, что такие операции были классифицированы Вашингтоном как отмывание денег.**

Медийность научного материала достигается языковыми средствами, содержащими экспрессивные оценочные прилагательные и глаголы, а также обладающие экспрессивным эффектом концепт «доверия» как антитетичный стандарту «документооборота» и нарративную ситуацию «отмывания денег» как оценки компенсаторных действий Ирана со стороны геополитических противников. Показательно, что статья завершается оптимистичным для российского медиареципиента упоминанием о развитии отечественной платёжной системы, которая «не только разовьет банковское взаимодействие государств, но и увеличит российско-иранское торгово-экономическое взаимодействие и укрепит дружественные отношения между странами». В последнем тезисе научный дискурс взаимодействует с политическим, вновь вызывая яркий медийный эффект.

Подведём итоги. Научные статьи, рассматривающие экономическую реалию SWIFT обладают ярко выраженной интердискурсивностью (политический и медиадискурс). Наиболее характерными маркерами интердискурсивности на концептуальном, интенциональном и стилевом уровнях становятся оценочные и экспрессивные языковые средства, квантитативы и квалификативы, отражающие такие ключевые для мира финансов концепции, как финансовые обязательства, транзакции, угрозы финансовым операциям, их купирование и защита финансовой стабильности.

Литература:

1. Васильева, Т.В., Ускова О.А. Социолекты: виртуальная среда общения специалистов экономического и инженерного профилей // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология.

Педагогика. Методика. 2013. №4. С. 11–16.

2. *Виноградов, В.В.* О теории поэтической речи // Вопросы языкознания. 1962. № 2. С. 3–17.

4. *Касавин, И.Т.* Текст, дискурс, контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М.: Канон+, 2008. 437 с.

5. *Карасик, В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

6. *Митрофанова, О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.

7. *КиберЛенинка.* Научная электронная библиотека открытого доступа (Open Access). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 10.03.2022).

УДК 81+378.061.3

И.И. Сиддикова

*(Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ЧЕРТЫ ТРИКСТЕРА В ОБРАЗЕ САНДРО

(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф. ИСКАНДЕРА «САНДРО ИЗ ЧЕГЕМА»)

Аннотация: В статье анализируется образ главного героя романа Ф. Искандера «Сандро из Чегема» в свете теории архетипов. Автор статьи, опираясь на исследования других учёных выделяет функциональные особенности архетипа трикстера. На основе этих суждений она утверждает, что Сандро Чегемский наделён трикстерскими чертами.

Ключевые слова: плутовской роман, трикстер, функции трикстера, национальный архетип.

I.I. Siddikova

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

FEATURES OF THE TRICKSTER IN THE IMAGE OF SANDRO

(BY THE MATERIAL OF F. ISKANDER'S NOVEL «SANDRO FROM CHEGEM»)

Abstract: The article analyzes the image of the protagonist of F. Iskander's novel "Sandro from Chegem" in the light of the theory of archetypes. The author of the article, relying on the research of other scientists, highlights the functional features of the trickster archetype. Based on these judgments, she claims that Sandro of Chegemsky is endowed with trickster features.

Keywords: picaresque novel, trickster, trickster functions, national archetype.

В предисловии к первому изданию романа «Сандро из Чегема» Фазиль Абдулович признался, что начинал писать его как шуточную вещь, лёгкую пародию на плутовской роман. Действительно, литературными корнями книга Искандера уходит в плутовскую традицию, сохраняя сюжетную схему, особую композицию, сотканную из отдельных глав, повествующих о жизни героя-плута, хитреца Сандро.

Роман наполнен юмором. В нём описана жизнь чегемского плута, которому удаётся обойти все превратности судьбы, в которые он зачастую попадает по собственной инициативе. Однако Искандер выходит за привычные жанровые рамки, что

подтверждается его словами: «Но постепенно замысел осложнялся, обрстал подробностями, из которых я пытался вырваться на просторы чистого юмора, но вырваться не удалось» [1].

Одним из важнейших элементов плутовского романа является типаж главного героя – плута, жулика и пройдохи. Именно эти характеристики позволяют нам говорить о трикстерской природе образа дяди Сандро.

Трикстер в переводе с английского – трюкач, обманщик, хитрец, шалун. Это один из самых ярких и стоящих на одном уровне с культурным героем архетипов. Он является основой образа самых разных персонажей – плута, вора, шута, клоуна, самозванца, озорника. В наиболее ранних и архаичных формах трикстер соединяет в себе черты как культурного героя, преобразующего мир, упорядочивающего его, так и его тени, воплощающей разрушительное начало.

Изучению феномена данного архетипа посвящено огромное количество научных работ, но до сих пор эта проблема остаётся дискуссионной, особенно в вопросе о постановке каких-либо четких признаков и функций.

Карл Густав Юнг считал, что «трикстер – это коллективный образ личностной Тени, а значит ему свойственны признаки архетипа тени» [5].

К.Г. Юнг, Пол Радин и К. Кереньи описывали архетип в контексте только мифологической культуры. Рассматривая трикстера как предшественника культурного героя, как важный, но «примитивный» этап в развитии человеческого сознания, а не как естественную составляющую культуры, исследователи выделяли такие его черты, как: 1) архетипичность и универсальность; 2) бессознательность; 3) неполное отделение от мира животного; 4) телесность; 5) противоречивость; креативность; 6) компенсаторную функцию.

Р.Н. Кулешов в своих работах, посвящённых рассмотрению функционального значения образа трикстера, обратил внимание на то, что ему присуща двойственная природа, искусство ораторства и умение убеждать. Ученый выделяет рефлексивную, интерпретативную и деструктурирующую функции трикстера.

Российский исследователь Д.А. Гаврилов выделил семь признаков образа мифологического плута: 1) нарушитель сложившихся устоев и традиций, способствует деидеализации, превращению мира идеального в реальный; 2) провокатор и инициатор социокультурного действия и изменения творения; 3) посредник между мирами и социальными группами; 4) добытчик знаний через нарушение социального или космогонического запрета; 5) обладает ярко выраженными чертами соблазителя-гиперсексуала и обжоры, склонен к переодеванию женщиной и/или смене пола; 6) оборотень, перевёртыш, игрок; 7) выступает как Старый Мудрец с одной стороны и как юнец – с другой [1].

А.Р. Ахметшин и А.В. Горбатов указали на такие атрибутивные признаки трикстера, как: 1) игровой характер действий; 2) невозможность вписаться в известные рамки (будь то мораль, законы, нормы определённой социальной группы; 3) создание хаоса; 4) непредсказуемость образа; 5) гиперсексуальность; 6) склонность к трансформации; 7) трансляция каких-либо идей; 8) юмор.

У.А. Комиссарова выделяет 15 признаков трикстера и условно делит героев-трикстеров на 3 вида: мифологический (архаический), традиционный (или классический), «советский» (по М. Липовецкому) и современный.

М. Липовецкий делает акцент на 4 функциях трикстера: 1) амбивалентность и функция медиатора; 2) лиминальность; 3) трансформация плутовства и трансгрессии в художественный жест; 4) связь с сакральным контекстом.

Зачастую внимание исследователей обращено на конкретную фигуру трикстера, поэтому данный архетип приобретает национальную и социальную окраску той культуры, в контексте которой его изучают. В этом мы, вслед за Р.Н. Кулешовым, видим причину несхожести выводов (например, количество признаков и выделение среди них важнейших), которые строятся на толковании материала, взятого из различных социокультурных регионов. Принадлежность трикстера к индивидуальным культурам делает этот архетип настолько культурно специфичным, что затрудняет выявление объединяющих их качеств. Это даёт нам право рассматривать архетип трикстера не как общечеловеческий, а как национальный архетип.

Первым признаком является *игровой характер действий* дяди Сандро. Он способен обхитрить любого и делает это фактически играя. Дядя Сандро умел находить общий язык со всеми – от мудрых чегемских обитателей до откровенных авантюристов и представителей власти. В своей книге Искандер изобразил Абхазию и абхазский характер XX века. Таким образом, можно соотнести Сандро с одним из типов трикстеров, предложенных исследовательницей А. Комиссаровой, а именно – с современным трикстером. Он живёт в советское время, его отличают меркантильный интерес, мобильность, он лишён бессознательности и ставит перед собой определенные цели и задачи.

Сандро *склонен к трансформации*, которая иногда ограничивается лицемерием и лживостью. Он часто лжёт, прикидывается незнающим или неумеющим (случай с княгиней, когда он притворялся больным, его встречи со Сталиным). Ради достижения своих целей он постоянно меняет маски. Однако это не является его философией. Сандро считает, что самое лучшее – это быть собой и никто не может ущемить это право. Эта установка часто свойственна большинству трикстеров.

Стоит отметить и такой важный признак в герое, как *трансляция каких-либо идей*. Сандро ухватил сущность новой власти и как бы заранее выработал модель поведения необходимую в условиях будущей жизни. Дядя Сандро понял, что инициативность наказуема, поэтому никогда не утруждал себя общественными работами. Он предпочитал демонстрировать другие свои таланты балагура, рассказчика, отчасти – авантюриста.

Следует обратить внимание на один из самых примечательных признаков образа – *юмор*. Персонаж Сандро – хитрый остро слов, первоклассный тамада и вспыльчивый сторонник древних обычаев. Он редко бывает серьезным, часто шутит, не раз обращает внимание своих слушателей на позитивную сторону смеха.

В романе дядя Сандро наделён и функцией медиатора. Неоднократно ему приходится решать спорные вопросы: чегемцы и жители соседних сёл часто приглашают его на семейные советы. Иногда он становится регулятором отношений сам того не желая,

как, например, в главе «Сандро из Чегема». Он помогает богатому армянину решить мирным путём вопрос с меньшевиками. В главе «Принц Ольденбургский» находит пропавшего чёрного лебедя, при этом он всегда извлекает пользу из подобных ситуаций. Богатый армянин отдаёт Сандро быка, принц Ольденбургский дарит ему бинокль, который сыграет в жизни Сандро немаловажную роль. В этом проявляется меркантильность героя-трикстера. В главе «Игроки» Сандро помогает Коле Зархиди обыграть в нарды скотопромышленника.

Таким образом, проделанный нами анализ, позволяет говорить о Сандро, как об образе, воплощающем в себе черты трикстера. Но если в культурологии и мифологии трикстер является нарушителем общепринятых норм морали и законов и зачастую наделён отрицательными качествами, то Сандро, напротив, большей частью несёт в себе созидательное начало.

Литература:

1. *Ахметшин, А.Р., Горбатов, А.В.* Атрибутивные признаки архетипа Трикстера // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. №32. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/atributivnye-priznaki-arhetipa-trikstera> (дата обращения: 23.04.2022).
2. *Гаврилов, Д.А.* К определению Трикстера и его значимости в социокультурной реальности. [Электронный ресурс]. URL: <http://sociokosmos.ru/Gavrilov/yggeld04.pdf> (дата обращения 20.02.2022)
3. *Искандер, Ф.А.* Сандро из Чегема. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/fazil-iskander/sandro-iz-chegema/chitat-onlayn/> (дата обращения 20.02.2022)
4. *Кулешов, Р.Н.* Феномен трикстера: исследовательские подходы и теоретические мифологемы трикстерады. [Электронный ресурс]. URL: <https://kzref.org/fenomen-trikstera-issledovateleskie-podhodi-i-teoreticheskie-k.html> (дата обращения 20.02.2022)
5. *Кулешов, Р.Н.* Функциональное значение образа трикстера в архаической традиции // Аналитика культурологии. 2007. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnoe-znachenie-obraza-trikstera-v-arhaicheskoy-traditsii> (дата обращения: 23.04.2022).
6. *Липовецкий, М.* Трикстер и «закрытое» общество. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-99519884_1182 (дата обращения 27 01.2022)
7. *Радин, П.* Трикстер // Трикстер: исследование мифов североамериканских индейцев с коммент. К.Г. Юнга и К.К. Кереньи. – СПб.: Евразия, 1999. [Электронный ресурс]. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/antropologija/radin_p_trikster_issledovanie_mifov_severoamerikanskikh_indejcev_s_kommentarijami_k_g_junga_i_k_k_kereni/5-1-0-2291 (дата обращения 27 01.2022)

АНАЛОГИ РУССКИХ ПРЕДЛОГОВ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена системе предлогов русского языка и их аналогов в узбекском языке, которые занимают значительное место среди служебных слов, не находят прямых аналогов в узбекской лексике. Очень важно раскрыть сущность передачи их средствами узбекского языка.

Ключевые слова: предлоги, послелогои, билан, учун, причины, предназначение, цели.

ANALOGUES OF RUSSIAN PREPOSITIONS IN THE UZBEK LANGUAGE

Abstract: This article is devoted to the system of prepositions of the Russian language and their analogues in the Uzbek language, which occupy a significant place among official words, do not find direct analogues in the Uzbek vocabulary. It is very important to reveal the essence of their transmission by means of the Uzbek language.

Keywords: prepositions, postpositions, bilan, uchun, reasons, purpose, goals.

Значения русских предлогов в узбекском языке могут передавать: а) послелогои; б) служебные имена (или послелогои – имена); в) падежные аффиксы; г) некоторые другие средства (слова различных частей речи, оформленные или не оформленные падежными аффиксами, отдельные «разовые» формы, приспособленные для передачи только одного предлога с одним конкретным русским словом, т.е. не пригодные для передачи каких-либо других русских предложно-падежных сочетаний.

Узбекские послелогои очень напоминают русские предлоги в том отношении, что среди них имеются первообразные и непервообразные (хотя ни в одной из грамматик эти термины не употребляются).

В «Грамматике современного узбекского литературного языка» А.Н. Кононова [Кононов А.Н. 1961] и в «Ўзбек тили грамматикаси» авторского коллектива Института языка и литературы им. А.С. Пушкина Академии образования УзССР [Ўзбек тили грамматикаси 1975] к первообразным послелогам относятся все те, которые утратили самостоятельное лексическое значение и выполняют только служебные функции. В «Грамматике современного узбекского языка» А.Н. Кононов разделял послелогои по морфологическому строению на три группы: 1) Собственно послелогои (*билан, учун* и т. д.); 2) отыменные послелогои (*бурун, томон* и др.); 3) Отглагольные послелогои (*кўра, қараб, яраша, тортиб, қараганда* и др.) [Кононов А.Н. 1961].

Хотя точка зрения была принята позднее коллективом Института языка и литературы им. А.С. Пушкина Академии образования УзССР, однако авторы не приняли

терминологию акад. А.Н. Кононова, ограничившись указанием на то, что послелогои делятся на две группы: потерявшие самостоятельное значение (мустақил маъносини тамоман йўқотган сўзлар) и имеющие самостоятельное значение, ставшие выполнять функцию послелогоа слова (существительные, прилагательные, наречия и глаголы) [Ўзбек тили грамматикаси 1975]. Принципиального значения, конечно, эти частности не представляют.

В «Грамматике современного литературного узбекского языка» послелогои названы частью речи [Кононов А.Н. 1961], а в «Ўзбек тили грамматикаси» – части речи (*сўз туркуми*) [Ўзбек тили грамматикаси 1975].

В «Грамматике современного литературного узбекского языка» создана наиболее полная концепция, отвечающая современным грамматическим воззрениям на послелогои. Акад. А.Н. Кононов пишет: «Послелог – часть речи, выражающая синтаксические отношения между именем и глаголом, между именем и именем» [Кононов А.Н. 1961].

А.Н. Кононов подразделяет послелогои на два разряда: послелогои-частицы и послелогои-имена. Послелогои – частицы он делит на полностью утратившие самостоятельное лексическое значение (*учун, каби, билан, қадар*, и др.) и послелогои, которые являются лексико-грамматическими омонимами к словам, имеющим самостоятельное лексическое значение: *бурун* – нос, *бурун* – прежде (послелог), *бошқа* – другой, *бошқа* – кроме (послелог), *томон* – сторона. *Томон* – к (послелог), *кура* – глядя, *кўра* – по (послелог) и т.д. [Кононов А.Н. 1961]

Название «послелогои-частицы» несколько условно, оно не принято узбекскими грамматистами, однако мы его сохраняем, так как важна суть, важно содержание, а не название явления, всегда могущее подвергнуться изменению.

В зависимости от формы управляемого имени послелогои-частицы во всех грамматиках подразделяются на три группы:

- 1) послелогои, управляющие основным падежом (с местоимениями, родительным падежом);
- 2) послелогои, управляющие дательно-направительным падежом;
- 3) послелогои, управляющие исходным падежом.

Как и русские предлоги, узбекские послелогои многозначны, причем внутри их значений могут содержаться многочисленные семантические оттенки.

В данной статье мы рассмотрим подробно более употребительные послелогои *билан* и *учун*, управляющие основным падежом.

Билан. Звук *и* в этом послелогое беглый (краткий). С 1940 по 1956 год этот послелог имел графически форму *билан*. До революции и в первые годы после революции, а иногда и позднее (вплоть до 50-х годов XX века) в письменной и устной речи встречались варианты этого послелогоа *бирлан, бирла, била*, а в языке поэзии в тот же период и даже до сих пор существуют варианты *ила* и *-ла*. В диалектах узбекского языка и в разговорной речи этот послелог может иметь формы *минан, мнам*, а в языке фольклора – форму *ман*, которая на письме пишется обычно слитно с предшествующим словом.

В источниках указано разное число значений этого послелогоа. В «Грамматике современного литературного узбекского языка» четыре значения, В «Ўзбек тили

грамматикаси» – десять значений [Ўзбек тили грамматикаси 1975], в «Толковом словаре узбекского языка» [Толковый словарь узбекского языка 1981] – шесть значений в функции послелого и три значения в функции союза, в «Узбекско-русском словаре» [Узбекско-русский словарь 1959] – шесть значений в функции послелого и одно значение в функции соединительного союза.

Как и русские предлоги, узбекские послелоговые выражения выявляют суть своих лексико-грамматических значений в словосочетаниях. Тем не менее, взятый отдельно послелог билан вызывает у лица, владеющего узбекским языком, представление о коммуникативном и инструментальном его значениях, которые являются основными в его интенциональном значении.

Учун. Этот послелог в поэзии может иметь форму - *чун*. У послелого *учун* несколько значений, которые взаимосвязаны и как бы вытекают одно из другого – причинные, целевые, отношения предназначения. Рассмотрим каждое значение этого послелого.

1. Значение предназначения, назначения. В этом значении *учун* и переводится «для» (ради) кого-чего-либо. Само значение может варьировать, подразделяться на оттенки значения, начиная от прямых и кончая переносными, что ясно можно видеть из сущности приводимых примеров:

Мен учун (менинг учун)	Для меня, ради меня
Буларни ким учун йигдим?	Для кого я все это копил?
У бу ерга дам олиш учун келган.	Он приехал сюда на отдых (отдыхать)

Это значение может сливаться с целевым значением *учун*, которое рассматривается ниже, что можно видеть на следующем примере:

Аскар полвон отларни дарахтга боғлади, эрмак учун уларни бир неча вақт силаб-сийпади	Аскар-палван привязал коней к дереву и некоторое время ради забавы гладил их
--	--

В этом примере *предназначение* (ради забавы) сливается с *целью* (с целью позабавиться).

Значение предназначения может быть не только объектным, но и субъектным:

Бу қиз учун шу уйга кириб ўз ишининг оқибатини сураш қийин эди.	Зайти в эту комнату и спросить результат своего дела для девушки было трудным делом
Шоир учун яхши эшитувчи керак	Поэтому нужен хороший слушатель.

2. Значение цели:

Бу хотин нима учун келганини бутун оила билар эди.	Вся семья знала для чего (с какой целью) приехала эта женщина
Йўлчининг юзига урмак учун зонтикни кўтарди	Он поднял зонтик, чтобы (с целью) ударить Юльчи по лицу.

Значение цели назначения порождают третье значение, а именно значение причины, причем подразделяющееся на разные оттенки значения, весьма широко варьирующие, что находит отражение в способах их перевода на русский язык («за»,

«чтобы», «к», «во имя» и др.).

3. Значение причины:

Янги чиққан ой ейилиб кетган
урок дай ингичка булгани учун
йулни, еритмасди.

Она-бола сут соғувчилар
ваъда га вафо қилиш учун
курашишяпти

Народившийся месяц был тонок,
словно висящий в небе серп, и потому
(по этой причине) не освещал дорогу.

Обе доярки, мать и дочь, борются
за то, чтобы сдержать слово
(обязательства)

Остальные узбекские послелогии, управляющие основным падежом и имеющие по одному, редко по два значения, послужат материалом следующих наших статей.

Литература:

1. Кононов А.Н. Грамматика узбекского литературного языка. - М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1961. 445 с.
2. Толковый словарь узбекского языка. Т. I и II. - М., 1981
3. Ўзбек тили грамматикаси (Морфология). - Тошкент: Фан, 1975. 609 с.
4. Узбекско-русский словарь. - М., 1959.

УДК 808+378.061.3

Н.Ж. Умбетова

(Термезский государственный университет,
Термез, Узбекистан)

КАЗАХСКАЯ ДУША В РУССКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ О.О. СУЛЕЙМЕНОВА

Аннотация. Научно-исследовательская работа посвящена отражению национальных особенностей в поэтическом тексте казахского поэта О. О. Сулейменова. Автор, на примерах показывает, как О. Сулейменов сочетает тюркские элементы с русскими оборотами речи, использует художественно-изобразительные средства, выходящие за пределы русской поэтики.

Ключевые слова: поэт; национальный дух; народ; поэзия; герой; культура, традиции.

N.J. Umbetova

(Termez State University, Termez, Republic of Uzbekistan)

KAZAKH SOUL IN THE RUSSIAN POETIC TEXT O. O. SULEYMENOVA

Abstract. The research work is devoted to the reflection of national characteristics in the poetic text of the Kazakh poet O. O. Suleimenov. The author, using examples, shows how O. Suleimenov combines Turkic elements with Russian turns of speech, uses artistic and visual means that go beyond Russian poetics.

Keywords: poet; national spirit; people; poetry; hero; culture, traditions.

Олжас Омарович Сулейменов – казахский поэт и писатель, сумевший показать русскому народу силу и глубокое духовное родство казахского народа с народами мира. Поэзия Олжаса Сулейменова, отражает дух казахской нации, уважение к традициям, любовь к родной земле, почитание старших и многое другое. Поэзия О.О. Сулейменова насквозь пропитана национальным духом. В каждом своём стихотворении, он воспекает

свободолюбивый народ, вольного кочевника, красочную природу своей родины. Читая его стихи, мы мысленно переживаем за его героев: война, поэта, отца, мать, сына, дочь и даже животное. Мы невольно желаем стать героями его произведений, почувствовать на себе этот замечательный мир, описываемый поэтом в его творчестве. Нам доступно и понятно каждое слово, сказанное поэтом, потому что оно проникает в самые глубины нашей души, и это происходит независимо от этнической принадлежности и политических убеждений. Поэт великолепно читает свои произведения перед огромной аудиторией, его поэзия вдохновляет и впечатляет, она покоряет сердца высоких ценителей искусства. М. Джусупов, вспоминая поэта О.О. Сулейменова, на поэтическом вечере 1971 года в Ташкенте, очень точно, передал атмосферу того вечера, в тот момент, когда поэт читал свои творения: «... И вдруг Высокая русская поэзия стала звучать, словесно и эстетически оформляться в новых нюансах, в новых образах, сравнениях, метафорах, что было неожиданно красивым, эстетически совершенным и насыщенным другим, и в то же время своим родным мироощущением, созданным и казахским и русским восприятием и пониманием окружающей действительности. Зал был наэлектризован.

Глины. // Глины пятицветной – залежь, // Кустики джусана, тамариск, // И // барханы, жёлтые, как зависть, // К Сырдарье, качаясь, прорвались. // Задавили город Шардару, // Поделили ханские надель // И глядят, глядят на // Сырдарью, // На последнюю надежду.

Зал от неожиданности несколько раз вздрагивал, наслаждаясь такой нестандартной по словесному оформлению и понятийному содержанию русской поэзией. Слово джусан (жусан) – символ степи, сидящие в зале, это слово в русской поэзии не встречали. «... И барханы, жёлтые, как зависть». Это сравнение всколыхнуло чувство и сердца молодёжи и маститых профессоров, потому что барханы всегда ассоциировались с опасностью, с пыльным песочным ветром, с ураганом в степи, в пустыне и вдруг они жёлтые, как зависть...» [Джусупов 2018; 142].

А вот, как зал отреагировал на стихотворение «Земля, поклонись Человеку!»: «...в зале установилась тишина - тишина, наполненная шестым чувством человека, не присматривающегося, не ощущаемого органами чувств, но ощущаемого сутью человеческого существования, что вылилось в тихий вздох зала, боящегося что-то испортить, сделать что-то запрещённое, неприличное. После осторожного молчания, «родившейся» тишины от воздействия силы поэзии, зал тихо привстал, потом встал и начал тихо аплодировать, что перешло в бурную длительную овацию, сопровождаемую возгласами восхищённых слушателей...» [Джусупов 2018; 143]. Этот пример доказывает, что мы не можем оставаться равнодушными, когда слышим или видим настоящее произведение искусства. Из вышесказанного, следует, что для человека важно значение каждого слова, которое он слышит или читает. То есть через значение слова поэт или писатель достигает своей главной цели: покорить сердца читателей и слушателей, а значит создать настоящее художественное произведение.

«Поэт рождается и живёт в стихии слова. Именно так можно охарактеризовать творчество О.О. Сулейменова, чья душа и пылкое воображение уносят его вглубь веков,

пронизанных лавинами быстроногих коней наших великих предков – вольных кочевников Великой степи. Стихотворения и поэмы современного казахского поэта переведены на многие иностранные языки и изданы отдельными книгами и поэтическими сборниками. Их отличительная черта – национальная образность и колорит, традиционная казахская мифология, знание мировой культуры...» [Калижанов 2017; 175].

Н.М. Джусупов объясняет феномен писателя создавать произведения только на русском языке, следующим образом: «а) подсознательное, т.е. неспециальное, непреднамеренное использование, когда окончательно сформированные казахские психообразы проявляются в русскоязычном художественном творчестве на подсознательном уровне; б) специальное, т.е. преднамеренное введение казахских реалий и соответствующих психообразов, сформированных в сознании писателя-транслинга в художественный текст на генетически неродном языке, на языке своей профессиональной художественной деятельности...» [Джусупов 2017; 521].

О.О. Сулейменов с мастерством посредством русского языка передаёт быт и традиции казахского народа. Использование в генетически неродном языке образы, понятия, сюжеты генетически родного языка, свидетельствует о высоком уровне владения обоими языками. Поэт – транслинг великолепно соединяет две культурные стихии (казахскую и русскую), и оформляет в русском художественном слове.

Казахский менталитет, культура, традиции проходят через всё творчество О.О. Сулейменова. Знакомясь с колоритом казахской культуры в его произведениях, чувствуешь прикосновение иного мира, иного мировосприятия, вторгаешься в совершенно другую систему ценностей. Его герои в поэтических произведениях предстают перед нами гордыми, свободолюбивыми, щедрыми и самоотверженными. Подобный тип героя мы можем увидеть в стихотворении «Молитва Батыра Мамбета перед казнью» (стихотворение даётся в сокращённом варианте):

Бисмилля!

Я в далёких походах забуду себя,

Я в битвах – по году,

В обидах – по горло,

Я родился в седле,

Умираю в цепях,

Меня водят пешком, как собаку, по городу.

Я забуду, как пахнет запаленный конь,

Я забуду в зиндане гортанные кличи,

Утром тело разрубят и бросят в огонь,

Моё темя забудет бывшее величье...

Э, не так! Моё сердце – оцепанный кречет.

Всё забуду,

Молитвы – спасенье своё,

И пожары, и битвы, аллаха забуду

Аруах!...

Ясный месяц в пустынях встаёт, -

*И уходят барханы
За самкой верблюды...
И в казахских казанах шипит молоко...
И собаки рвут шкуры друг друга от скуки...
Я в зиндане лежу глубоко-глубоко,
А луна, как лепёшка, мне катится в руки... [Сулейменов 1976; 106].*

В одном небольшом стихотворении, автор рассказал читателю о нелёгкой жизни и судьбе казахского героя. О том, как Батыр Мамбет перед смертью вспоминает битвы, подвиги, родной аул. Перед его глазами проходит вся его прожитая жизнь. Стихотворение звучит как молитва героя, обращённая к духу предков «Аруах». Батыра Мамбета тяготит мысль о том, что дорогие сердцу воспоминания забудутся. Он боится забыть запах свободы «я родился в седле», «я забуду, как пахнет запаленный конь»; радость боевых побед «я забуду в зиндане гортанные кличи»; веру «аллаха забуду», которая является для него единственной защитой «Молитвы – спасенье своё». Художественный образ автора, оформленный в русском слове, отразил читателю великолепный духовный мир тюркского народа: его желания, мечты, а главное неограниченную любовь к свободе.

Поэтическое творчество О.О. Сулейменова представляет яркий пример транскультурного явления. В своём творчестве он сочетает элементы двух высоко духовных культур.

*В Поволжье снова сушь, земля желта,
пшеницей называется солома.
Я гость огромного села Жельта,
торчащего над плоскостью изломом, оазисом угрюмым.
Арыки глубокие, сухие как морицины.
В запруде, в жёлтом киселе реки,
купаются весёлые мужчины.
Пылит в степи райкомовский «газон»...
он худ, стесняется полей колхозных... [Сулейменов 1976; 100].*

Автор соединяет в стихотворении две культуры, две народности, которые стали неотъемлемой частью его жизни. Он сочетает общеславянские слова с тюркскими, такие как «солома», «арык», «степь», «поле» и т.д.

Национальная культура О.О. Сулейменова стала частью другого семиотического мира. Этот мир предстаёт перед нами художественными образами, экзотической природой и неповторимыми особенностями традиций тюркского народа, которая уже стала неотъемлемой от культуры русского народа. Транскультурное и транслингвальное наследие поэта исследуется многими лингвистами и литературоведами: У.М. Бахтикреевой, М. Джусуповым, Т. Зульфикаровым, Д. Павлычко, Б. Лайпановым, С.Ю. Преображенский и т.д. У.М. Бахтикреева отмечает, что «...Существование билингвального творческого сознания на протяжении многих веков является свидетельством того, что мир шел к глобализации шаг за шагом, от века к веку, структурируясь в разные географические языковые образования – от одной культурно-цивилизационной парадигмы к другой. Художественно воплощенный билингвизм, по-

нашему мнению, наилучшим образом может быть использован для исследования идей культурной глобализации на основе сочетания всеобщего, национального и индивидуального опытов» [Бахтикерева 2009; 248].

О.О. Сулейменов необыкновенным образом вдохновляет и прославляет свой народ. Вся деятельность поэта, его понимание поэзии проникнуто служением искусству – жизни, а значит служением народу.

Литература

1. *Бахтикерева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения) [Текст]: научное издание / У. М. Бахтикерева. – Астана : Изд-во «ЦБО и МИ», 2009. – 259 с. – ISBN 9965-513-82-1
2. *Джусупов Н.М.* Высокая поэзия высокого поэта. Олжас и Я. Книга вторая. – М.: Худож. лит., 2018. – 496 с.
3. *Джусупов Н.М.* «Транслингвальный и транскультурный аспекты стилистического выдвижения в художественном тексте (на материале поэзии О. Сулейменова) Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. № 3. С. 519—530.
4. *Калижанов У.К.* О. Сулейменов: тюркославистика и культурный подход. Историческая и социально-образовательная мысль. Том 9 №4/1, 2017 С. 175-179
5. *Сулейменов О.* Определение берега. Стихи и поэмы. Алма-Ата, «Жазушы», 1976. – 456 с.

УДК 808+378.061.3

Д.М. Уразбаева

*(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ПУШКИНСКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Аннотация. Данная работа посвящена рассмотрению проблемы специфичности отношения к Пушкину Марины Цветаевой, выявлению возможных причин, повлиявших на формирование нетрадиционного видения личности и творчества А.С. Пушкина. Новизна исследования заключается в анализе образа А.С. Пушкина и его творчества как концептуального построения Марины Цветаевой, субъективный взгляд которой сформировал новую эстетическую реальность пушкинского мира.

Ключевые слова: единомышленник, Психея, орудие борьбы, самодержавец, реформатор, мятежник.

D.M. Urazbaeva

*(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Republic of Uzbekistan)*

PUSHKIN'S THEME IN THE WORKS OF M.I. TSVETAEVA

Abstract. This work is devoted to the consideration of the problem of the specificity of Marina Tsvetaeva's attitude to Pushkin, the identification of possible causes that influenced the formation of an unconventional vision of the personality and creativity of A.S. Pushkin. The novelty of the research lies in the analysis of the image of A.S. Pushkin and his work as a conceptual construction of Marina Tsvetaeva, whose subjective view formed a new aesthetic reality of the Pushkin world.

Keywords: like-minded person, Psyche, instrument of struggle, autocrat, reformer, rebel.

Пушкин сопровождал М. Цветаеву всю жизнь, мало сказать, что он был «вечный спутник» с детства, он был друг, современник, собеседник, той величиной в поэзии, по которой можно было сверяться. При всем этом, Цветаева относилась к Поэту без всякого «молитвенного экстаза», без ощущения трепета, как к Великому Брату по перу, как к «сотоварищу». Для Цветаевой в имени Пушкина заложена мощь духовной свободы и истинного искусства. Ей удалось создать свою «пушкиниану».

Следует отметить несколько ступеней постижения пушкинского гения.

В первом стихотворении-исповеди «Встреча с Пушкиным», открывающем «пушкиниану» - истинно романтическое желание Цветаевой показать, как она сама по-пушкински мятежна и своевольна. Юная Цветаева распахивает душу столь же юному Пушкину, которого она воссоздает во всей реальности («смуглая рука у лба»), ощущает себя «на равных» с великим поэтом:

*Пушкин! Ты знал бы по первому слову
Кто у тебя на пути. [4, С. 47]*

Это не глупое сомнение, не завышенная самооценка, а стойкая уверенность, что все поэты из одного «цехового братства». Примечательно, что автор стихотворения делает Пушкина юным сообщником, настолько чутким к настроению, что слова не нужны для общения:

*Вы бы молчали, так грустно, так мило.
Мы помолчали бы оба – не так ли? [4, С. 48].*

Финал стихотворения необыкновенно легкий и даже шаловливый – объединяет молодых людей. И, учитывая, что Цветаева вводит понятие «Игра» – оправдан:

*Мы рассмеялись бы и побежали
За руку вниз по горе. [4, С. 48]*

Следующей ступенькой в поэзии и прозе Цветаевой, как считает В. Орлов, «мастерски тонкой кистью написанную картину обреченной любви пылкого арана к его равнодушной Психее» [Орлов, В. 1991, с.8], будет протест против Натальи Гончаровой, против ее обожествления Пушкиным. Если в стихотворении 1916 года «Счастье или грусть» лишь эскиз «глупой» красавицы, которая «небрежно теревит в прелестных ручках сердце гения», то через четыре года эта тема реализуется в аллегорию любви к Психее [«Психея», 1920]. С одной стороны – это Душа поэзии и Поэта, с другой – супруга Эрота: «Бабочкой ночной... каждый перл на шейке плавной... как пери!»; «Каждый пальчик... По сто раз перецелован» или «Лапки в плед ей Сам укутал, Сам запахивает...» [Цветаева, М. 1988, с. 97]

Известно, что Психеей Н.Н Гончарову называли еще при жизни за пристрастие к балам.

Вышеперечисленные стихотворения являются прелюдией к основному «пушкинскому» циклу, созданному в 1931 году. Можно сослаться на авторов комментария А. Эфрон и А. Саакянц, которые указывают на интерес М.И. Цветаевой к вышедшим к тому времени книгам В.В. Вересаева «Пушкин в жизни» и П.Е. Щеголева «Дуэль и смерть Пушкина». Авторы комментария прямо подчеркивают, что она нашла себе единомышленников в их лице: «Можно сказать, что книги Вересаева и Щеголева

вдохновили Цветаеву на замысел – дать своего Пушкина, резко и бескомпромиссно ответить тем «пушкинцам», которые стремились «обескровить» облик великого поэта, а также сгладить его трагическую судьбу». [Саакянц, А. 1996, с. 202]

Таким образом, подготовившись, Цветаева начинает работать над циклом стихов, который в первоначальном варианте 1931 года назвала «Памяти Пушкина».

В. Орлов также полагает, что «... в полный голос Цветаева сказала о своем Пушкине в замечательном стихотворном цикле, который был опубликован не полностью в эмигрантском парижском журнале «Современные записки», в юбилейном «пушкинском» 1937 году:

К пушкинскому юбилею

Тоже речь произнесем... [Орлов, В. 1991, с. 8]

Открывает цикл стихотворение, очевидно, программное – «Бис жандармов, бог студентов». Это и есть цветаевское восприятие живого Пушкина, а не того монумента или «солнца» русской поэзии».

Стихотворение, формально называющееся «Стихи к Пушкину», имеет несколько тематических уровней: характеристика поэта, полемика с критикой, аллюзии из произведений Пушкина, отношение Цветаевой к юбилейным торжествам. Для нее Пушкин – Бунтарь, Гигант, а не разменная монета политиканов, тем более «пушкиньянец». Поэтому все семь стихотворений этого цикла настойчиво идут вразрез с утверждением, что уже «Пушкин стал гением чистой красоты». Цветаева делает из Пушкина орудие своей борьбы за обновление поэзии.

Доказательством новых поэтических форм и возможностей поэтического языка она называет В. Маяковского. А это звучит как бунт и вызов, как предательство. Более того, Цветаева будет указывать на близость и преемственность Пушкина и Маяковского. Такое сопоставление воспринималось в Париже, да и во всех эмигрантских кругах как политическая дерзость. Стихотворение буквально насыщено цветаевским определением неистового Пушкина, которого хотят пригласить или перетолковать его произведения. Поэтому Цветаева дает ряд риторических вопросов:

Пушкин в роли губернатора? Пушкин в роли гробокопа?

Пушкин в роли Мавзолея? И утверждает: Пушкин – в роли пулемета!

В большом и содержательном очерке «Н. Гончарова» речь формально идет о двух Натальях. Для Цветаевой – жена Пушкина столь же ненавистна, столь же виновата в смерти, столь же роковая: *Судьба выбрала самое простое, самое невинное орудие – красавицу*. [Цветаева, М. 1991, с. 132]

В связи с этой темой развивается и еще более обличительная: Пушкин и Николай I. Завершающие пятое и шестое стихотворения цикла названы вызывающе просто: «Поэт и царь». Крамольное их содержание возмутило редакцию «Современных записок», стихи были отвергнуты как пример «косноязычия» и «дисгармонии». Цветаева обращается к самому Пушкину (его личности, характеру, судьбе, трагедии, гибели). Если в предыдущих стихотворениях Цветаева высказывала свое негативное отношение к Николаю I, то пятое стихотворение просто клеймит его.

И возникает сопоставление: Самодержавец и Поэт. Царя Цветаева ненавидит. В

лирике и прозе звучат хлесткие обвинения и навечное клеймо «певцубийцы».

Пушкинской славы жалкий жандарм [Цветаева, М. 1988, с. 168]

Польского края зверский мясник [Цветаева, М. 1988, с. 168]

Автора – хаял Рукопись стриг... [Цветаева, М. 1988, с. 168]

Шестое стихотворение, вернее, варианты его, завершают цикл описанием тайных похорон:

Вместо мундира – гражданский фрак? - Царь созерцая немощь

Тела, обкорнанного итак - Ножницами – в поэмах.

[Цветаева, М. 1988, с. 206]

Таким образом, «пушкиниана» Цветаевой имеет романтическое начало и трагический финал. Тем более, что условия эмигрантской жизни и мироощущения 30-х годов не способствовали оптимизму.

Переход к прозе был закономерен, но и вызван объективными причинами: прозу печатали, а усложненные по форме ассоциативные стихи – с большой неохотой. Так сбывались для Марины Цветаевой пушкинские слова: «Лета к суровой прозе клонят» [Цветаева, М. 1988, с.530]

Другая грань проблемы: поэт и власть, которая начинается со стихотворения «Петр и Пушкин» и находит свое логическое завершение в очерке «Пушкин и Пугачев».

Цветаева полагает, что вровень Петру Великому был бы только Поэт Великий. Этот прием позволяет ей «вытолкнуть из времени» ненавистного ей Николая.

Петр – реформатор и демократ, поэтому Цветаева как бы расшифровывает «пушкинское» определение «работник на троне».

Ни флотом, ни потом, ни задом

в заплатах, ни Шведом у ног... [Цветаева, М. 1988, с. 162].

Все перечисления, в которых соединяются качества человека и царя, проведенного два года на верфях – это подготовка к главному «делу» Петра.

Когда б не привез Ганнибала –

Арапа на белую Русь. [Цветаева, М. 1988, с. 162]

Цветаева подчеркивает, что «афричонок», привезенный для «забавы», стал для Петра Человеком, тянущимся к «наукам».

Цветаева перемещает во времени ситуации, и представляет все возможности, которые бы предоставил Петр Пушкину.

Уж он бы вертлявого – в струнку

Не стал бы – «На волю? Изволь!» [Цветаева, М. 1988, с. 162]

Известно, что Пушкин был «невыездной», известно, что мечтал о загранице, о путешествиях. Но ему уготованы были запланированные путешествия в южную ссылку» или в деревню «под надзор». Поэтому Цветаева все то, что Пушкину было запрещено – позволяет, что «входило в обязанность» - отменяет. Пушкин просил в 1834 отставки от царской службы, Николай 1 отклонил просьбу поэта.

В стихотворении приведены столь узнаваемые параллели, что становится ясным все стойкое неприятие Цветаевой к царю, угнетавшего Пушкина:

Поняв, что ни пеной, ни пемзой –

*Той Африки - царь-грамотей
Решил бы: «Отныне я – цензор..*

Твоих африканских страстей. [Цветаева, М. 1988, с. 162]

По возвращению А.С. Пушкина из ссылки Николай I взял на себя обязанности цензора его произведений. Пушкин страшно мучился с таким «августейшим» сотрудником, которому трудно было что-либо объяснить, а еще труднее доказать. Николай же считал себя вправе не просто советовать, но даже исправлять, корректировать и судьбу, и произведения Пушкина. Как известно, Пушкин не желал служить, а его должность, достойная пажа, воспринималась им оскорбительно.

Будучи цензором, Николай I смотрел «Медного Всадника», а не «Полтаву», вышедшую ранее. Пушкин был категорически против поправок и произведение при жизни поэта не вышло из печати.

Для Цветаевой всякая власть над Пушкиным – преступна. Она не щадит и Александра, во время правления которого Пушкин был сослан в Молдавию.

За что недостойным потомком

Подонком-опенком Петра. [Цветаева, М. 1988, с. 163].

Поэтому в финале возникает то фантастическое слияние Петра и Пушкина, которое, по мнению автора стихотворения было бы идеальным, а самое главное – плодотворным. Слово «негр» не обидное, а просто указывает на уникальность.

*Был негр ему истинным сыном,
Как истинным правнуком – ты//*

Останешься... [Цветаева, М. 1988, с. 164]

Для Цветаевой обращение к Пушкину на равных «на ты» вполне естественно. Пушкин приобретает новые характерологические черты – «гигантова крестника правнук».

Последний – посмертный- бессмертный

Подарок России – Петра. [Цветаева, М. 1988, с. 164]

Каждое из стихотворений этого цикла характеризует определенную сторону пушкинской личности или фактов его биографии.

В очерке «Пушкин и Пугачев» М.И. Цветаева обожествляет всякий мятеж, поэтому образ мятежника развивается у Цветаевой в нескольких плоскостях. Во-первых, это столь любимый вожатый – Пугачев, Цветаева вводит его в свое творчество с очерка «Мой Пушкин» и реализует свое понимание добра и зла в «Пушкин и Пугачев». Парадоксальным является восприятие «Капитанской дочки», в которой Цветаева любит одного Пугачева, возводя его до уровня Дон-Кихота. В этом вопросе Цветаева касается вопроса о правде факта и правде искусства, о соотношении Пушкина-историка и Пушкина-поэта. Для Цветаевой ясно одно: Пушкин в «Капитанской дочке» поднял Пугачева на вершину «народного предания». Она утверждает, что нигде Пушкин не был так классически прав и прост, как в прозе о Пугачеве.

Итак, грани таланта М.И. Цветаевой на протяжении всего ее творчества соприкасались со всей мощью, огромностью материка А.С. Пушкина. Как никто другой, М. Цветаева – комментатор, переводчик, сотворец, самый внимательный и чуткий

читатель, получила право говорить и писать «Мой Пушкин».

Литература:

1. Орлов В. Сильная вещь – поэзия. /М. Цветаева. Мой Пушкин. – М., 1991.
2. Саакянц А. Марина Цветаева. Страницы жизни и творчества. – М., 1996.
3. Цветаева М. Мой Пушкин. – М., 1991.
4. Цветаева М. Сочинения в 2-х т. – М., 1988.

УДК 808+378.061.3

Н.В. Халина

(Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия)

ИСТОРИЧЕСКАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ МОДЕЛЕЙ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются модели кросс-культурных коммуникаций, оформившиеся в истории межгосударственных и этнических взаимодействий и отражающие различные этапы истории коммуникации человечества. Осмысление специфики кросс-культурных коммуникаций связывается с двумя типами глобальных трансформационных взаимодействий в истории человечества: Великий шёлковый путь и американский фронтир. Приоритетным ракурсом рассмотрения культуры в дискурсе кросс-культурных коммуникаций признается ракурс экономический, гарантирующий стабильное функционирование полиэтничного коллектива.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, кросс-культурные коммуникации, Великий шелковый путь, американский фронтир, картины мира, М. Вебер, Г. Хофстеде, Э. Холл, лингвистическая стратегия КНР

N.V. Khalina

(Altai State University, Barnaul, Russia)

HISTORICAL AND FUNCTIONAL VARIABILITY OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION MODELS

Abstract. The article examines the models of cross-cultural communications that have taken shape in the history of interstate and ethnic interactions and reflect various stages in the history of human communication. Understanding the specifics of cross-cultural communications is associated with two types of global transformational interactions in the history of mankind: The Great Silk Road and the American Frontier. The priority perspective of considering culture in the discourse of cross-cultural communications is the economic perspective, which guarantees the stable functioning of a multiethnic collective.

Keywords: intercultural communication, cross-cultural communication, the Great Silk Road, the American Frontier, world pictures, M. Weber, G. Hofstede, E. Hall, linguistic strategy of the PRC

Эпоха глобальных коммуникаций, поддерживаемая новыми медиа, способствовала экономическому прогрессу, который обеспечивался транснациональными компаниями и их сотрудниками, представляющими различные этнические культуры. Успешное решение экономических задач оказалось в прямой зависимости от взаимодействия

представителей различных культур и продуктивности их контактов, способствующих интеграции различных традиций, существующих во времени, в пространстве «здесь-и-сейчас» и фактически нейтрализации семантики «места» (территории), к которой, согласно традиции, человек привязан «корнями».

Кросс-культурная коммуникация связана с обменом информацией и смыслами между отдельными лицами или группами из разных слоев общества. Эффективная кросс-культурная коммуникация необходима для преодоления потенциальных разногласий на рабочем месте, включая различия в области языка, культурных норм, географического положения, часового пояса, возраста, образования, культуры производства, стиля общения.

Экономически обоснованная классификация культурных признаков была предложена в конце 70-ых гг. XX в. американским социологом Гертом Хофстеде [Хофстеде Г. 2014] на основе проведенного им тестирования занимающих одинаковые должности сотрудников транснациональной корпорации. Тестирование проводилось на базе созданного Хофстеде в 1965 году отдела исследований персонала IBM Europe. На сайте Хофстеде объясняется, что измерения культуры касаются «четырёх антропологических проблемных областей, которые в рамках различных культур трактуются по-разному» [URL: <http://www.geerthofstede.nl>]. Как полагают Т.В. Науменко и Д.А. Морозова [Науменко, Т.В., Морозова, Д.А. 2018, с.144-154], эта классификация позволила выявлять культурные различия и последствия их влияния на социальные процессы. Разработанная теория, согласно позиции авторов, впервые использовала для объяснения различий между культурами количественную оценку, позволяющую определить свое место в социокультурном пространстве и свободно ориентироваться в окружающем мире [Недосека, О.Н. 2011, с. 201-203].

Кросс-культурная модель Хофстеде рассматривает язык в числе различий, наряду с культурными нормами, часовым поясом, географическим положением, которые могут повлиять на качество производственных отношений и, в конечном счете, на качество экономического процесса. Модель Хофстеде в своей аксиологической части является корректировкой модели «плавильного котла» (melting pot) Фредерика Тёрнера [URL:<https://nationalhumanitiescenter.org/pds/gilded/empire/text1/turner.pdf>] – модели этнического развития, основанной на культурном и биологическом смешении на фоне отсутствия каких-либо конфликтов социального и этнического характера [Чертина, З.С. 2000]. Основой подобного процесса может стать не только трансформация синтаксических формул презентации мыследеятельности представителя когерентной американской культуры, но и ассимиляция когнитивных структур, составляющих основу исходных этнических языков.

Одновременно с концепцией «плавильного тигля» американского фронта на европейской территории оформляется аналогичный вариант концепции объединения – по лингвистическому принципу – немецкоговорящего населения Европы. 9 апреля 1891 года в Берлине учрежден «Всеобщий немецкий союз» (*der «Allgemeine Deutsche Verband»*), переименованный в 1894 году во «Всенемецкий союз» («Пангерманский союз») (*Alldeutscher Verband*) [Куликов, Г.И., Мартиневский В.И. 1986, с.19]. Основная цель

созданного союза, деятельность которого была направлена на объединение всего немецкого сообщества, – содействие энергичной немецкой политике, поддержка немецких интересов за рубежом, оживление патриотического сознания.

В 1893-1899 гг. в состав Alldeutscher Verband входил Макс Вебер, автор концепции культурной рационализации и картин мира. Рассматривая концепцию М. Вебера, Юрген Хабермас обращает внимание на то, что, анализируя соответствующую культурную рационализацию, М. Вебер использует два ключевых выражения: систематизация картин мира и собственная логика развития ценностных сфер, которые определяются теорией культуры [Хабермас, Ю. 2009, с.37-60].

Что касается рационализации картин мира, то «рационализация картин мира встроена во *внутренние отношения* символических систем» [Хабермас, Ю. 2009, с.54]. В оценке Ю. Хабермаса, кроме того, что рационализированные картины мира удовлетворяют требованиям формально-операционального мышления, они в высшей степени удовлетворяют требованиям современного миропонимания, в категориальном плане предполагающего *расколдовывание мира*: прорыв к современной, расколдованной концепции мира заключается, в большинстве случаев, в формально-операциональном конституировании составных частей традиции. Эту миссию – формально-операционального конструирования традиции социальных коммуникаций – берет на себя коммуникативная грамматика, восходящая к компетентностной концепции Н. Хомского, и собственно коммуникативный подход при обучении второму языку. Коммуникативный подход ориентирован на формирование коммуникативной компетенции, которая включает а) знание употребления (как, кем и когда язык используется для различных целей и функций), б) знание изменения языка в зависимости коммуникативной ситуации и характеристик участников ситуации; в) умение создавать, читать и понимать тексты различного типа; г) умение поддерживать коммуникацию.

«Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. Запись естественной речи показывает, сколь многочисленны в ней обмолвки, отклонения от правил, изменения плана в середине высказывания и т. п.» [Хомский Н. 1999, с. 9-10]. Идея языковых компетенций Н. Хомского стал главенствующей не только в обучении второму языку, но и формировании базиса философии языка рубежа тысячелетий.

В период после Второй мировой войны в США началось оформление направления «межкультурные коммуникации», приобретшего в 60-ые гг статус учебной дисциплины. Это стало своеобразным результатом обобщения деятельности группы, в состав которой были включены лингвисты, антропологи, специалисты в области коммуникации. В задачи группы входило объяснение культурных различий и особенностей поведения всех сторон военных действий: и союзников, и врагов. Кроме того, после завершения военных действий с увеличением числа граждан Соединенных Штатов, начавших работать за рубежом, приходит понимание того, что недостаточно знания языка других, необходимо

изучение культуры другого народа, традиций, норм поведения. В 1946 году правительством США был создан Институт службы за границей, руководство которым было возложено на лингвиста Эдварда Холла, разработавшего понятие «межкультурной коммуникации» в процессе размышления над степенью свободы человека от культуры. «Как бы ни старался человек, он не может сам освободиться от собственной культуры, ибо она проникает в глубь сознания и определяет мировосприятие, большая часть культуры лежит вне сознательного контроля, являясь своеобразным отклонением от нормы, деформацией... И хотя небольшие ее фрагменты доступны для понимания, изменить их трудно – и не только потому, что они связаны с фундаментальными свойствами личности, но и потому, что люди не могут действовать и взаимодействовать никак иначе, кроме как на основе культуры» [Hall, Edward 1969, p. 188].

В задачи исследователей межкультурной коммуникации первоначально входила подготовка американцев к эффективной деятельности за границей, помощь в адаптации в США иностранным студентам и разрешении межрасовых и межэтнических конфликтов [URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-kultura-svoboda-ili-zavisimost>].

В Европе оформление «межкультурной коммуникации» было обусловлено созданием Европейского союза; в некоторых университетах отделения межкультурной коммуникации открылись на рубеже 70-80-х гг. XX в. В программе российских университетов курс «межкультурной коммуникации» ориентирован на формирование личности, способной успешно общаться с представителем изучаемой культуры с применением адекватной культурной модели.

Культурные модели, в соответствии с концепцией родоначальника интерпретативной антропологии Клиффорда Гирца, возможно охарактеризовать как функционирующие комплексы символов, задающие шаблон к внешним по отношению к этим источникам процессам, подобный чертежу, в соответствии с которым будет конструироваться реальность и социального, и психологического плана [Гирц, К. 2004]. Как отмечает В.Н. Килькеев, культурным моделям Гирца присуща двойственность; они являются как моделями для чего-то (a model for), так и моделями чего-то (a model of) [Килькеев, В.Н. 2009, с. 138-142]. К. Гирц разделяет точку зрения М.Вебера, в соответствии с которой человек – это животное, висящее на сотканной им самим паутине смыслов. Американский антрополог рассматривает культуру именно в качестве паутины смыслов, которая анализируется наукой, «занятой поисками значений» [Гирц, К. 2004]. Культура для актов, социального поведения людей, выступающих в качестве знаков или символов, становится контекстом, наполняющим их смыслом. В концепции К. Леви-Строса в виде моделей представляются выявленные и изолированные уровни действительности, имеющие стратегическое значение [Леви-Строс К. 2008].

Стратегическое использование лингвистики для решения задач внешней государственной политики характеризует обновленный формат модели кросс-культурных коммуникаций в рамках стратегии «один пояс и один путь», выдвинутой руководителем КНР Си Цзиньпином. Вдоль китайских маршрутов Великого шелкового пути жили и живут десятки разных народов, использующих разные языки и виды письма. «По Великому шелковому пути в Китай пришли буддизм и ислам, иудаизм и

манихейство. <...> Почти половина хуэйцзу до сих пор живет в ареале Великого шелкового пути. В их китайском языке сохраняется немало арабских и персидских заимствований, а свои тексты на китайском языке хуэйцзу записывают не только иероглифами, но также арабо-персидским письмом» [URL: https://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html]. Китайские лингвисты подчеркивают, что в связи с достижением внешней политики Китая этапа всестороннего развития возрастает ценность языковой стратегии: изучение языков ближайших стран, к которым относится 29 стран, важно для обеспечения безопасности государства. Объектом пристального внимания китайского лингвистического сообщества должны стать языки, на которых говорят в этих государствах. Поскольку этот ареал является один из самых лингвистически разнообразных – число различных языков и диалектов достигает тысячи, то оказалось необходимым отобрать стратегически важные языки, поименованные «ключевыми». В 2013 году на базе Пекинского лингвистического университета создан Координационный инновационный центр языков и культур близлежащих стран, в задачи которого входит определение внешней языковой стратегии государства, координация изучения на высоком мировом уровне языков и культур, подготовка специалистов, способных исследовать и практически владеть ключевыми языками, создавать интернет-ресурсы на этих языках [URL: https://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html].

О.И. Завьялова, отмечая впечатляющее внимание Пекина к лингвистическому обеспечению долгосрочной стратегии Шелкового пути, рекомендует задуматься российским деятелям о языковых аспектах интеграционной инициативы Евразийского экономического союза и окончательной неутрате результатов многолетних усилий советских лингвистов, создавших школы изучения языков народов Средней Азии и Китая [URL: https://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html].

Исследование культурных взаимодействий, определяемых через призму кросс-культурных коммуникаций, позволяет говорить об экономических приоритетах подобного типа сотрудничества. Первоначальной моделью кросс-культурных коммуникаций, моделью экстенсивного типа, следует признать модель «Великий шёлковый путь» (III в. до н.э. – XVI в.). Модель кросс-культурных коммуникаций «Плавильный тигль» (американского фронта) целесообразно рассматривать в качестве модели интенсивного типа, интегрирующей этнические семантики в единую формализованную семиотическую систему, ставшую основой для создания модели количественной оценки кросс-культурных коммуникаций Г. Хофстеде. На современном этапе построения кросс-культурных коммуникаций более актуальным становится стратегическое использование лингвистики для овладения ключевыми языками – языками ближайших стран – с целью обеспечения безопасности государства.

Литература:

1. *Безуглова Н.П.* Человек и культура: свобода или зависимость? [Электронный ресурс] –// Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2014. №1 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-kultura-svoboda-ili-zavisimost..> (Дата обращения: 24.04.2022).
2. *Гириц К.* Интерпретация культур / Пер. с англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 560 с.

3. *Завьялова О.И.* Лингвистическая стратегия Китая [Электронный ресурс] – URL: https://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html. (Дата обращения: 24.04.2022).
4. *Килькеев В.Н.* Клиффорд, Гирц: концепция культуры и семиотический подход к её изучению// Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11 (149). Философия. Социология. Культурология. Вып. 11. С. 138-142.
5. *Куликов Г.И.* Мартинеский В. И. Alldeutscher Verband Пангерманский союз // Страноведческие реалии немецкого языка. Мн.: Вышэйшая школа, 1986. С.19.
6. *Леви-Строс К.* Структурная антропология. М.: Академ. проект, 2008. 555 с.
7. *Науменко, Т.В., Морозова, Д.А.* Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов// Международный журнал исследований культуры. № 1 (30), 2018. С.144-154.
8. *Недосека О.Н.* Понятие «кросскультурная коммуникация» в современном гуманитарном знании// Вектор науки ТГУ, № 4(7), 2011. С. 201-203.
9. *Официальный сайт исследовательского центра Г. Хофстеде* [Электронный ресурс] – URL: <http://www.geerthofstede.nl>.
10. *Хаберма, Ю.* Теория рационализации Макса Вебера// Социологическое обозрение. – Т.8. –№3.– 2009.– С.37-60.
11. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса /Пер. В. А. Звегинцева. Благовещенск, 1999.
12. *Хофстеде Г.* Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур// Язык, коммуникация и социальная среда / Language, Communication and Social Environment. Выпуск / Issue 12. Воронеж / Voronezh. – 2014. – Рр. 9-49.
13. *Чертина З.С.* Плавильный котел. Парадигмы этнического развития США. М.: Институт всеобщей истории РАН, 2000. – 163 с.
14. *Hall, Edward T.* The hidden dimension. Doubleday, 1969.
15. *Turner Frederick Jackson.* The Significance of the Frontier in American History 1893 [Электронный ресурс] – URL: <https://nationalhumanitiescenter.org/pds/gilded/empire/text1/turner.pdf>. (Дата обращения: 24.04.2022)

УДК 808+378.061.3

Ш. Эльмезни

*(Высший институт языков Туниса
Университета Карфагена, Тунис, Тунис)*

ИИСУС ХРИСТОС КАК КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ У Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В РАССКАЗЕ «МАЛЬЧИК У ХРИСТА НА ЕЛКЕ»

Аннотация. Проблематика статьи связана с интерпретацией образа Иисуса Христа у Достоевского как концептуального, т.е. мировоззренческого. Эта точка зрения доказывается в ходе когнитивного анализа текста рассказа «Мальчик у Христа на елке», причем личность Христа рассматривается в соотношении с религиозным пониманием таковой в христианстве и исламе.

Ключевые слова: Иисус Христос, ислам, когнитивный анализ текста, концептуальный образ, православие.

Ch. Elmezni

*(Higher Institute of Languages of Tunis –
University of Carthage, Tunis, Tunisia)*

JESUS CHRIST AS A CONCEPTUAL IMAGE IN DOSTOEVSKY'S STORY

«THE BEGGAR BOY AT CHRIST'S CHRISTMAS TREE»

Abstract. The problem of the article refers to the interpretation of the image of Jesus Christ in Dostoevsky as a conceptual, i.e., worldview, image. This approach is demonstrated through a cognitive analysis of the text of “The beggar boy at Christ’s Christmas tree”, considering the identity of Christ in relation to religious understanding in Christianity and Islam and the writer’s vision of an ideal humanity.

Keywords: Jesus Christ, Islam, cognitive text analysis, conceptual image, Orthodoxy.

Тематика статьи ограничивается представленностью самой идеи Иисуса Христа, сформировавшейся у Достоевского как силы осознания человеком в себе присутствия Богочеловека, способной нести в мир свет – покой и веру, – и нашедшей отражение в рассказе «Мальчик у Христа на елке» (1876). Попытка ответить на вопрос (в рамках выбранного материала), какая картина идеального человечества вырисовывается в художественном сознании великого мыслителя, определяет цель автора статьи, которая в обобщенном виде направлена на интерпретацию значимости образа Христа в творчестве Достоевского. Иисус Христос видится у него как концептуальный образ, так как метод исследования заявленной проблемы сложился в результате когнитивного анализа текста рассказа, т.е. анализа актов восприятия текстовых смыслов, участвующих в символизации Христа как образа мировоззренческого и соотносящихся с религиозным пониманием личности Христа, в частности в православии и исламе. Методологической основой работы послужил ряд исследований, проводимых С.А. Волковым в связи с концептуализацией культурных смыслов, в том числе у Достоевского [Волков 2021; Volkov & Nmida 2021; Volkov 2022], интенциональным анализом поэтического текста [Волков 2018] и другими аспектами применения когнитивного подхода в лингвокультурологии и образовании.

Считая Достоевского одним «из величайших свидетелей христианства в мировой литературе» [Барсотти 1999: 18], Д. Барсотти доказывает посредством выстраивания системы персонажей романов «Преступление и наказание» (1866), «Идиот» (1869), «Бесы» (1872), «Подросток» (1875), «Братья Карамазовы» (1880), что для него именно Христос был «страстью жизни». И.И. Евлампиев в своем труде если не оспаривает традиционный взгляд на образ Христа в творчестве Достоевского, который имеет место, в частности, в работах Н.Ф. Будановой [Буданова 1992] и И.А. Кирилловой [Кириллова 2010] и соотносится с догматическим, церковным объяснением, то, по крайней мере, подводит к пониманию собственно уникального философского и религиозного мировоззрения писателя. Раскрывая глубинный смысл творчества великого мыслителя и акцентируя внимание на его философское открытие о присутствии Христовой, божественной природы в каждом человеке, он заставляет «увидеть в Достоевском религиозного пророка и реформатора, остро чувствующего опасности, грозящие человечеству, и предлагающего путь к спасению» [Евлампиев 2021; 11]. Эта идея заложена не только в его художественных образах. Она выражает его собственные ощущения предназначенности человека. В «Записной книжке 1863-1864 г.» Достоевский, размышляя над ответом на вопрос: «Есть ли ... будущая жизнь для всякого я?», – замечает, что если человек «входит частью своей прежней, жившей на земле личности, в будущее развитие человечества», то «Христос весь вошел в человечество, и

человек стремится преобразиться в я Христа, или в свой идеал» [Неизданный Достоевский 1971: 174]. Достоевский мыслил о христианстве как о допущении того, что Бог может пребывать в человеке, но «нужна еще такая тесная связь природы Христа и мира, чтобы благодатная сила Христа сочеталась с силою человека» [Лосский 1994: 97]. Такой принцип миропонимания ложится в основу творчества писателя.

Мы попытаемся показать, как писатель разворачивает земное существование человека перед лицом мира не сего, т.е. перед не выдуманным, светлым ликом Богочеловека, в рассказе, ускользнувшем от пристального внимания исследователей. При этом, имея в виду ценностное восприятие образа Христа в общечеловеческом плане, мы соотносим представления о личности Христа в двух религиях – христианстве и исламе – с теми чувствами, которые побудили Достоевского к сочинению истории незамысловатой, но заключающей в себе смыслополагающую функцию. Аналитическое рассмотрение сюжетной линии текста рассказа поможет раскрыть эту функцию.

Эта история родилась у Достоевского как переживание фактов о судьбах мальчиков в большом городе, которые ходили «с ручкой», что значит просили милостыню. Действие рассказа происходит накануне Рождества, когда все горожане готовятся к празднику, но не эти мальчики и их родители, не тот подвал, где они обитают. В таком подвале у мальчика лет шести умирает мать, выходит в сильный мороз на улицу, где встречает только настороженные взгляды, безразличные к полуодетому ребенку. Он видит сквозь стекла домов веселых детей, играющих вокруг высокого рождественского дерева. Но ему никогда не попасть на этот праздник в реальной жизни. Он оказывается в одном дворе и, присев за дровами, будто засыпает, не чувствуя уже ни холода, ни боли, ни страха. И вдруг ему слышится песня, которую как будто запела мама, и тихий голос. Но это была не она. Он увидел протянутую к нему руку и яркий свет, и елку. «Где это он теперь: всё блестит, всё сияет и кругом всё куколки, – но нет, это всё мальчики и девочки, только такие светлые, все они кружатся около него, летают, все они целуют его, берут его, несут с собою, да и сам он летит, и видит он: смотрит его мама и смеется на него радостно» [Достоевский 1994: 18].

Повествование у Достоевского строится на противопоставлении: жизнь темного подвала и жизнь «за стеклом», которое разделяет улицу, где «мороз, мороз!», и комнату, где «бегает дети, нарядные, чистенькие, смеются и играют, и едят, и пьют что-то». В рассказе различается реальная жизнь и жизнь только зримая. Уход же из этой жизни воспринимается как доброе и чудесное событие, означающее изменение бытия к лучшему. Подвал у Достоевского можно рассматривать как символ того вертепа, который строили люди в предрождественские дни, наподобие пещеры, где родился Иисус. Ребенок же здесь – это воплощение в памяти новорожденного Иисуса. Христос забирает к себе мальчика туда, где дети – ангелы, т.е. «у Господа Бога в небе», где нет власти тьмы, где все такое светлое. Нет реального счастья среди людей, которые празднуют рождение Христа и якобы исповедуют его веру. Их добро – это «добро», переросшее в равнодушие, а в лучшем случае обернувшееся поданной «копеечкой»; их любовь – это себялюбие. Добро и любовь реального мира не имеют ничего общего с Христовым учением. Если бы Достоевский придумал другой конец, и мальчик нашел бы свое «счастье» на земле, то это

не соответствовало бы его идее «мальчиков» как символов Христа в человеке. В действительности мальчик бы встал на тропу преступлений. Достоевский строит другую линию судьбы для еще не винного ребенка, что, по нашему мнению, во-первых, соотносится с православным восприятием Рождества, во-вторых, объясняет неготовность общества проникнуться Христовым светом.

У Достоевского Христос ассоциируется со светом: так же, как в христианстве и исламе, Христос, пророк – это свет, символ веры. Слова Иисуса Христа «Я – свет миру; кто последует за Мною, тот не будет ходить во тьме, но будет иметь свет жизни» (Ин 8:12) [Библия 2014: 1140], – знаменуют его роль посланника и носителя Божьей истины и духовности, поскольку свет, являя собой справедливость и добро, составляет Божью сущность: «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы» (1Ин 1:5) [Библия 2014: 1218]. Так и у Достоевского свет Христа дарит жизнь не обездоленную, указывает путь к истине. Свет – начало всех начал, первое порождение Творца, и естественно, что в исламе также «Аллах – Свет небес и земли. Его свет в душе верующего...» (Коран 24:35) [Ас-Саади 2012, Т. 2: 803]. В отношении Христа мы читаем в Коране: «Мы даровали ему [Исе] Инджил (Евангелие), в котором было верное руководство и свет» (Коран 5:46) [Ас-Саади 2012, Т. 1: 699]. Коран (5:15) свидетельствует, что свет также является символом пророка Мохаммада: «О люди Писания!... Явились к вам от Аллаха свет (Мухаммад) и ясное Писание» [Ас-Саади 2012, Т. 1: 673].

Пророк Достоевского не просто символ веры, т.е. как отчужденный от человека символический «знак», а именно свидетельство очевидного или возможного Божественного присутствия во всяком человеке, готовом принять его заветы в желании быть совершенным, духовным, как, скажем, Апостолы Христа (см.: Деяния 2:1-6) [Библия 2014: 1162]. Мальчика Достоевского, как и Апостолов, можно назвать вновь рожденным. Найдя любовь других детей, он обрел опыт единения. В этом просматривается идея Достоевского о миссии детей, способных создать идеальное общество. Замысел такой идеи скорее всего возник у писателя при работе над романом «Подросток», а развитие она получила в образе Алеши из «Братьев Карамазовых».

Искренняя преданность Христу – самый важный критерий любого человека христианской веры, несмотря на все различия культур: «Ибо един Бог, един и посредник между Богом и человеками, человек Христос Иисус» (1Тим 2:5) [Библия 2014; 1300]. Православную и западную духовность можно назвать совместимыми, но совсем не однозначными. Для православного Рождество Христово – это не только «тайна радостная», которая в западной традиции связана с семейной идиллией, но и то, что Божественный Младенец с самого начала предстает как предопределенная жертва Голгофы. Такое восприятие рождения Христа близко и мусульманину, что запечатлено в Коране (19:33): «Мир мне в тот день, когда я родился, в тот день, когда я скончаюсь, и в тот день, когда я буду воскрешен к жизни» [Ас-Саади 2012, Т. 2; 512]. Такое же настроение отражено и в рассказе о судьбе мальчика: страдания мальчика, как и страдания Христа, обретают образ Воскресения.

Итак, Христос у Достоевского – концептуальный образ, т.е. образ, определяющий мировоззренческую позицию личности, моральные принципы, выступающие

ориентирами в подходе к объяснению явлений и процессов реальной действительности, которые формируются и закрепляются в сознании и которые становятся установочными в вербальном и невербальном поведении. Если у человека в сознании сложилась определенная картина мира, в центре которой стоит некий образ, в нашем случае образ Христа, вместе с тем комплексом характеристик, которые он несет в себе, то человек будет оценивать все явления реальной действительности с этой концептуальной позиции и будет руководствоваться этой концепцией в своих действиях.

Литература:

1. *Ас-Саади, Абд ар-Рахман бин Насир*. Толкование Священного Корана «Облегчение от Великодушного и Милостивого»: в 3 т. / Пер. с араб. Э. Кулиев. 2-е изд. М.: Умма, 2012.
2. *Барсотти Д.* Достоевский. Христос – страсть жизни. М.: «Паолине», 1999. 249 с.
3. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета*. М.: Российское Библейское Общество, 2014. 1377 с.
4. *Буданова Н.Ф.* Достоевский о Христе и истине // Достоевский. Материалы и исследования. СПб.: Наука, 1992. Т. 10. С. 21–29.
5. *Волков С.А.* Интенциональный анализ поэтического текста как «разгадка» авторского «я» // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2018. № 6 (1). С. 139–158. DOI: 10.29252/iarll.11.1.139.
6. *Волков С.А.* Концептуальный объект «птица» в одноименном стихотворении И. Бунина и кораническом тексте // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2021. № 9 (2). С. 91-110. DOI: 10.52547/iarll.18.91.
7. *Достоевский Ф.М.* Мальчик у Христа на елке // Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15-ти т. Л.: Наука, 1994. Т. 13. С. 15-19.
8. *Евлампиев И.И.* Образ Иисуса Христа в философском мировоззрении Ф.М. Достоевского. 2-е изд. СПб.: Изд-во РХГА, 2021. 600 с.
9. *Кириллова И.А.* Образ Христа в творчестве Достоевского. Размышления. М.: Центр книги Рудомино, 2010. 160 с.
10. *Лосский Н.О.* Достоевский и его христианское миропонимание // Лосский Н.О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. С. 6-248.
11. *Неизданный Достоевский. Записные книжки и тетради 1860-1881гг.* / АН СССР; Ред. И.С. Зильберштейн и Л.М. Розенблюм. М.: Наука, 1971. Т. 83. 727 с.
12. *Volkov S.A., Hmida E.A.* A conceptual perspective on «crime» and «punishment» based on texts from Dostoyevsky and the Qur'an // The scientific heritage. 2021. № 67 (4). P. 60-62. DOI: 10.24412/9215-0365-2021-67-4-60-62.
13. *Volkov S.A.* Ideation in its adaptation to the educational process // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2022. 8 (1). С. 64-75. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-6.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абу Сафака Айша Абдель Латиф Салех – студентка, 3 курс.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск).

belrus@bsmu.by

Абдусаломова Вазира Раджабовна – магистрант, 1 курс

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

ozzi0828@gmail.com

Авакова Ольга Викторовна – к.ф.н., доцент.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).

O-avakova@mail.ru

Адясова Людмила Евгеньевна – к.ф.н., педагог Центра образовательных программ для иностранных граждан.

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия Нижний Новгород).

ladyasova@gmail.com

Азимова Гулноз Бобокуловна – учитель русского языка высшей квалификационной категории.

Средняя школа № 21 р.ц. Тайляк Самаркандской области (Республика Узбекистан, Самарканд).

azimovag70@gmail.ru

Атавуллаева Саида Жумабекмуратовна – старший преподаватель кафедры русского языка.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

saidaatavullaeva196767@mail.ru

Байкова Наталия Владимировна – заместитель директора Центра тестирования иностранных граждан.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

baykova.sportin@gmail.com

Баятян Эвелина Аматуновна – к.п.н., доцент.

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (Армения, Ереван).

evelinabayatyan@gmail.com

Бахриева Шахноза Шукурджоновна – магистрант.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

shaxnurashsh.sh@gmail.com

Большакова Алена Юрьевна – преподаватель.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

alena_bolshakova@internet.ru

Борлакова Медиха Иссаевна – бакалавр.

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия, Ставрополь).

borlakova.mediha@yandex.ru

Васильева Татьяна Викторовна – д.п.н., профессор, заведующий кафедрой иностранных языков.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).

vasilieva189@yandex.ru

Велла Наталия Владимировна – старший преподаватель.

Воронежский государственный университет (Россия, Воронеж).

vella.nataliya@gmail.com

Волков Сергей Александрович – к.п.н., доцент.

Высший институт языков Туниса Университета Карфагена (Тунис, Тунис).

serguei.volkov@islt.ucar.tn

Волкова Елена Петровна – к.ф.н., доцент.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).

helen8357@mail.ru

Вохидова Нигора Абдузугуровна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

Nigoravohidova7@gmail.com

Горбенко Виктория Дмитриевна – к.ф.н., директор Центра русского языка как иностранного, Высшая школа международных образовательных программ.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия, Санкт-Петербург).

vdgorbenko@gmail.com

Гриценко Алина Аксентиевна – ассистент.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).

gritsenko.alina@bk.ru

Гусева Елена Юрьевна – к.п.н., доцент кафедры русского языка.

РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина (Россия, Москва).

elenaurika@yandex.ru

Даниева Нозима Нажмиiddиновна – учитель русского языка.

Средняя школа № 21 р.ц. Тайляк Самаркандской области (Республика Узбекистан, Самарканд).

nozadaniyeva@gmail.com

Дворкина Екатерина Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка.

РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина (Россия, Москва).

bee227@mail.ru

Джалилова Гулбахор Абдуразаковна – магистрант.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

gulbahor8335@mail.ru

Дубинина Любовь Леонидовна – к.п.н., доцент, подготовительный факультет, кафедра русского языка для иностранных граждан.

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Россия, Москва).

lyub-dubinina@yandex.ru

Жидкова Юлия Борисовна – к.ф.н., заведующий кафедрой РКИ, заместитель директора Института международного образования.

Воронежский государственный университет (Россия, Воронеж), Институт международного образования, кафедра РКИ.

zhidkova@interedu.vsu.ru

Загуменникова Наталия Васильевна – аспирант.

Пензенский государственный университет (Россия, Пенза).

masterklasse2@gmail.com

Зикратов Виктор Викторович – к.п.н., доцент кафедры русского языка.
Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).
vik-zikratov@yandex.ru

Иванова Марина Михайловна – к.ф.н., доцент.
Воронежский государственный университет (Россия, Воронеж).
ivanovamm08@rambler.ru

Исаева Юлия Павловна – преподаватель.
Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).
yuliya_4265@mail.ru

Кадымова Диана Рашидовна – заместитель декана филологического факультета, старший преподаватель
Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).
kadimovadiana1001@gmail.com

Клименко Галина Васильевна – к.ф.н., доцент.
Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).
gal.klim2009@yandex.ru

Кнорц Ольга Владимировна – к.ф.н., доцент.
Сибирский государственный университет путей сообщения (Россия, Новосибирск).
knorz@yandex.ru

Ковина Тамара Павловна – к.ф.н., доцент.
Российский университет транспорта (МИИТ) (Россия, Москва), кафедра «Русский и иностранные языки».
trkovina@mail.ru

Кожевникова Елена Владиславовна – к.ф.н., доцент.
Воронежский государственный университет (Россия, Воронеж).
elvlad2010@mail.ru

Конева Наталья Николаевна – к.п.н., доцент.
Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва), Институт филологии, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении.
natalyakoni@yandex.ru

Краснокутская Надежда Владимировна – к.п.н., доцент.
Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).
nadya714@mail.ru

Лёвина Галина Михайловна – д.п.н., профессор.
Московский городской педагогический университет (Россия, Москва).
galmil@yandex.ru

Мавлянова Тамилла Бахриллаевна – преподаватель.
Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).
tamillamavlyanova555@gmail.com

Мельникова Татьяна Николаевна – к.ф.н. заведующий кафедрой белорусского и русского языков.
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск).

melnikovatn@rambler.ru

Мещерикова Алина Юрьевна – старший преподаватель.

Всероссийский государственный институт кинематографии им. С.А. Герасимова (ВГИК)
(Россия, Москва).

meshherikova@gmail.com

Мисюкевич Владимир Андреевич – магистрант, 2 курс.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

twitter16021998@mail.ru

Муталипова Малика Ахмаджоновна – бакалавр.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан,
Самарканд).

filolog01m@mail.ru

Мухутдинов Тимур Шавкатович – заместитель директора по учебной работе, учитель русского
языка и литературы

Средняя государственная общеобразовательная школа) при ГОРОНО города Самарканда
(Республика Узбекистан, Самарканд)

TIMURMUNITDINOV.19910807@mail.ru

Ойматова Озода Абдулваххоб кизи – магистрант.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан,
Самарканд).

ojmatovaozoda@gmail.com

Орехова Екатерина Евгеньевна – к.ф.н., доцент.

Воронежский государственный университет (Россия, Воронеж), кафедра русского языка как
иностранный.

eka-orekhova@yandex.ru

Османова Татьяна Владимировна – к.ф.н..

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан,
Самарканд), кафедра теории и практики обучения.

tosmanova803@gmail.com

Паиковская Светлана Сергеевна – д.п.н., доцент, профессор.

Пензенский государственный университет (Россия, Пенза), кафедра «Русский язык как
иностранный».

svetlpash@mail.ru

Пиванова Элина Викторовна – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка как
иностранный.

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия, Ставрополь), кафедра русского языка как
иностранный.

elina888@mail.ru

Пиневиц Елена Валентиновна – к.п.н., доцент, заведующий кафедрой РКИ.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Россия Москва).

evpinevich@bmstu.ru

Рахманова Жыпаргул Рахмановна – старший преподаватель.

Кыргызско-Узбекский Международный университет имени Батыралы Сыдыкова (Кыргызстан,
Ош).

rahmanova7007@gmail.com

Романтовский Александр Владимирович – к.ф.н., доцент.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

romantalex@gmail.com

Сагирова Ильмира Габдилахатовна – учитель русского языка и литературы (Средняя государственная общеобразовательная школа) при ГОРОНО города Самарканда (Республика Узбекистан, Самарканд)

sagirovailmira76@gmail.com

Санникова Алла Владимировна – доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Республика Беларусь, Минск).

belrus@bsmu.by

Санталова Алина Андреевна – магистр

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

alinasantalova17@gmail.com

Страмнова Татьяна Владимировна – к.п.н., доцент.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва).

tatianastramnova@mail.ru

Татарина Наталья Васильевна – к.ф.н., доцент, декан подготовительного факультета.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия, Москва).

NVTatarinova@pushkin.institute

Темирова Шоира Гайбуллаевна – старший преподаватель.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

shoiratemirova186@gmail.com

Тойчиева Насибахон Суранбаевна – старший преподаватель.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

toychiyeva.1967@gmail.com

Ташбекова Дилором Исмоиловна – старший преподаватель.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд), кафедра социально-гуманитарных наук.

tashbekova73@gmail.com

Тоштемурова Муштарий Шухратовна – бакалавр.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

muhamednzk@gmail.com

Тураходжаева Рахно Каримджановна – к.ф.н., доцент.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

vik-zikratov@yandex.ru

Турсунова Зарина Гафуровна – учитель русского языка и литературы.

Средняя общеобразовательная школа № 21 Тайлякского района города Самарканд (Республика Узбекистан).

tursunovazarina37@gmail.com

Умбетова Надежда Жамельевна – преподаватель.

Термезский государственный университет (Республика Узбекистан, Термез).

nadejda.umbetova@gmail.com

Уразбаева Динара Маратовна – бакалавр.

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

muhamednzk@gmail.com

Ускова Ольга Александровна – д.ф.н., доцент, профессор кафедры, директор Центра тестирования иностранных граждан.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

olgauskova@mail.ru

Уставщикова Варвара Александровна – к.ф.н., педагог дополнительного образования.

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Россия, Нижний Новгород).

varvara.ust@gmail.com

Фомченко Анна Олеговна – преподаватель.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» (Россия, Москва).

fomc.anna@gmail.com

Халева Ольга Николаевна – к.п.н., доцент, и.о. заведующего кафедрой методики преподавания РКИ.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия, Москва).

ONKhaleeva@pushkin.institute

Халина Наталья Васильевна – профессор, д.ф.н., профессор.

Алтайский государственный университет (Россия, Барнаул).

nkhalina@yandex.ru

Хамшовски Светлана Алексеевна – к.п.н., профессор.

Будапештский экономический университет прикладных наук (Венгрия, Будапешт).

varrjal@gmail.com

Харитоновна Ольга Викторовна – к.п.н., доцент.

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Россия, Москва).

irkutsk4@yandex.ru

Хасянова Полина Маратовна – магистрант.

Московский городской педагогический университет (Россия, Москва).

hasyanova.polina@mail.ru

Хоронек Светлана Станиславовна – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка и культуры речи.

Военная академия Республики Беларусь (Беларусь, Минск).

khoroneko_s@mail.ru

Шантурова Галина Алексеевна – доцент.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия, Москва).

shangalina@yandex.ru

Шаталова Наталья Станиславовна – д.ф.н., профессор.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва).

Shatalova59@mail.ru

Шахов Андрей Викторович – к. физ.-мат. н., доцент.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Россия, Москва).

shakhov@mail.ru

Щербак Антонина Семёновна – профессор, д.ф.н, профессор

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова (Республика Узбекистан, Самарканд).

Ant_scherbak@mail.ru

Элмезни Шайма – студентка, 3 курс.

Высший институт иностранных языков Туниса, Университет Карфагена (Тунис, Тунис).

chaumamezni7@gmail.com

Якубжанова Мухайё Кадыржановна – преподаватель.

Региональный центр повышения квалификации работников народного образования Самаркандской области (Республика Узбекистан, Самарканд), кафедра методики преподавания русского языка.

azimovag70@gmail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: НАУКА, КУЛЬТУРА, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

МАТЕРИАЛЫ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
11-12 марта 2022 года

Редактор
Корректор
Технический редактор

О. Шарапова
О. Шукуров
Х. Рахимова

ISBN 978-9943-8384-7-5

Принято к изданию 05.03 2022 г.

Подписано в печать 10.03.2022 г.

Формат 60x84. 1/16. Гарнитура «Times New Roman».

Бумага офисная, формат А3. Условно-печатных листов 18.75

Изд. печатных листов 19.0. Заказ № 288. Тираж 100 экз.

*Отпечатано в редакционно-издательском отделе СамГУ.
г. Самарканд, Университетский бульвар, 15*

