

ЦЕНТР РУСИСТИКИ
И МЕЖДУНАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ



ИНСТИТУТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Сборник материалов
V Международной
научно-практической конференции***

***28 апреля 2025 г.
Иваново***



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Центр русистики и международного образования

Института профессионального развития

**РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник материалов
V Международной
научно-практической конференции**

Иваново, 28 апреля 2025 г.

Иваново

Издательство «Ивановский государственный университет»

2025

УДК 811.161.1:378:008

ББК 81.411.2-99

P894

Русский язык и культура в международном образовательном пространстве : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, 28 апреля 2025 г. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2025. – 179 с.

ISBN 978-5-7807-1511-5

В предлагаемом читателю сборнике представлены статьи, подготовленные по итогам ставшей уже традиционной международной научно-практической конференции. Авторы статей – известные и начинающие ученые из многих стран мира. Среди авторов немало выпускников Ивановского государственного университета, работающих в дальнем зарубежье.

В представленных материалах поднимаются проблемы изучения русского языка как иностранного и его преподавания в разных целевых аудиториях.

Сборник предназначен преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям общеобразовательных школ, аспирантам и студентам.

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Ивановского государственного университета*

Издание подготовили:

доктор филологических наук **Ф.Ф. Фархутдинова**
кандидат филологических наук **И.А. Ибрагим**

ISBN 978-5-7807-1511-5

© ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Алланазарова А., Фархутдинова Ф.Ф. О характере использования портретной лексики в рассказах Е.И. Носова	5
Вихарева А.М., Захарова Е.В. Суффиксальная универбация как продуктивный способ словообразования в современном русском языке	17
Владимирова Т.Е. Концепция образовательного взаимодействия и его ключевые принципы	22
Долинина И.В. Гражданско-патриотическое воспитание в контексте обучения русскому языку как иностранному	31
Ершова Е.Б., Орунов Ж. Географическая терминология в аспекте лингвометодики русского языка как иностранного	37
Захарова Е.В., Инсаркина А.А. Контаминация в словообразовании русского языка (по словарным материалам «Новое в русской лексике» 2015–2022 гг.)	43
Земзерова В.И. Самостоятельная работа при обучении РКИ – один из элементов учебного процесса	49
Иткулова А.А., Соколова А.А. Образовательный проект «Библиотечный день» как основа для формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных военнослужащих	57
Киеу Ань Ву, Фархутдинова Ф.Ф. О некоторых исследовательских барьерах в ходе подготовки диссертации иностранными аспирантами-филологами	63
Китаева В.А. Изучение устаревшей лексики в курсе русского языка как иностранного	68
Колядин А.В. Русский язык как контактный язык в студенческой среде инофонов	75
Мусабекова Г.Т., Конкабаева Г.Б. Адаптивное обучение студентов-казахов лексикологии русского языка с использованием ИИ	84
Нгуен Т.Х. Ф.М. Достоевский в памяти вьетнамских читателей ..	94
Пушкарёва К.Ф. Тенденции использования русского языка в межкультурном взаимодействии	101
Родонова С.Ю. Лингвокультурная значимость сложных слов в обучении русскому языку как иностранному	107
Савина Н.А. Изучение русской цветовой лексики на занятиях русского языка как иностранного	111

Сапожникова О.В., Антипина Е.С., Розметов Г.Ф. Потенциал художественного текста в системе обучения простому предположению иностранных студентов (на материале произведений И.А. Бунина)	117
Таскулова Г.М. Особенности концептов «мужчина» и «женщина» в русских пословицах	126
Токарева Г.В., Захарьян Н.А., Исаева Д.Т., Ташинга Кареньи. Пословицы о слове в студенческой аудитории (на материале русского языка и языка шона)	137
Хоанг Т.Х. Неопределённые местоимения, наречия с -то, -нибудь, -либо, кое- в русском языке и трудности их усвоения вьетнамскими студентами	142
Чжан Цзин. Концепт «новизна» в русской языковой картине мира	150
Шебеко Н.Э. Категория рода в русском и английском языках	162
Шимшек Г. Влияние русского языка в тюркоязычных республиках	168
Эргенекон М. К вопросу о преподавании функциональной стилистики русского языка студентам-переводчикам	173

УДК 821.161.1.09:811.161.1'37

ББК 83.3(2Рос=Рус)+81.2Рус

А. Алланазарова, магистрант

Ф.Ф. Фархутдинова, профессор

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

О ХАРАКТЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТРЕТНОЙ ЛЕКСИКИ В РАССКАЗАХ Е.И. НОСОВА

Аннотация. В статье проведен лексический анализ портретных характеристик героев рассказов писателя-фронтовика Е.И. Носова, чей столетний юбилей отмечается в 2025 году. Выявлена и описана портретная лексика, определены её функции в жанре рассказа.

Ключевые слова: Е.И. Носов, портрет, портретная лексика, рассказ.

A. Allanazarova, Master's student

F.F. Farkhutdinova, Professor

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

ON THE NATURE OF THE USE OF PORTRAIT VOCABULARY IN THE STORIES OF E.I. NOSOV

Abstract. The article provides a lexical analysis of the portrait characteristics of the heroes of the stories of the writer-veteran E.I. Nosov, whose centenary is celebrated in 2025. Portrait vocabulary is identified and described, its functions in the genre of the story are determined.

Key words: E.I. Nosov, portrait, portrait vocabulary, story.

В январе 2025 года исполнилось 100 лет Евгению Ивановичу Носову – писателю, публицисту, фронтовику. Исследователи творчества писателя говорят о «неисчерпаемости лингвистического родника его рассказов и повестей» [Бобунова 2014, с. 116]. О том, что язык и стиль Е.И. Носова является ярким, интересным и своеобразным, свидетельствуют исследования, посвященные диалектной и просторечной лексике в художествен-

ном дискурсе писателя [Евдокимов 2005], лексике публицистического дискурса [Разумова 2010], фитонимической [Дьяченко 2010; Бобунова, Дьяченко 2011] и зоонимической лексике [Балабанова 2008], ономастическому пространству текстов писателя [Подосинникова 2025], его фразеологии [Федоркина 2006; Беспалова 2016]. Несмотря на широту исследований языка Е.И. Носова, в современной филологии складывается мнение, что «пришло новое время для чтения Евгения Носова» – писателя, чье имя стоит «в русском ряду ... рядом не только с прозаиком Константином Воробьевым, но и с другими своими курскими земляками – композитором Георгием Свиридовым, скульптором Вячеславом Клыковым, белгородским графиком Станиславом Косенковым. И это ряд не местнотимый, а все-российский» [Минаков 2024, с. 116]. Данная работа – одна из попыток внести свой вклад в круг исследований этого типа. Она посвящена анализу портретной лексики и характеру ее употребления писателем.

Известно, что портретная характеристика является существенным элементом в структуре художественного текста, поскольку служит одним из ключевых средств раскрытия образа персонажа, оформления авторской позиции и создания эмоционального фона повествования.

В прозе Е.И. Носова, известного своими произведениями о деревенской жизни и послевоенной судьбе человека, портретная лексика представляет собой важнейшую составляющую авторской манеры, позволяя, с одной стороны, изобразить внешность героя, и, с другой стороны, выявить его внутренний мир, моральные качества, социальную принадлежность и жизненную позицию по тому или иному вопросу.

Особенности портретной лексики в текстах Е.И. Носова тесно связаны с общей поэтикой его прозы, которая отличается лиризмом, сдержанной повествовательной манерой, вниманием к деталям повседневной жизни, в том числе к описаниям внешности персонажа: деталям облика, одежды, к жестам, движениям, мимике. В произведениях писателя портретная характеристика подчинена задаче создания живого и достоверного образа, органично вплетенного в реальную деревенскую или военную и послевоенную обстановку. В то же время авторское внимание

к отдельным деталям облика зачастую приобретает символическое значение, способствуя через внешнее выявить глубинные черты характера или подчеркнуть драматизм ситуации. При этом портрет героев характеризуется психологизмом: внешние черты персонажей представлены не ради бытового реализма, а для выражения внутреннего мира и авторской оценки. Чтобы выявить специфику использования портретных деталей, рассмотрим основные семантические группы портретной лексики писателя, особенности стилистического оформления портретных описаний, а также их функции в художественном тексте

В описаниях героев Е.И. Носов обращается к традиционным группам слов, обозначающих черты лица, одежду и детали внешности, а также жесты и движения.

В женском портрете писатель отмечает отличительные особенности. Так, в рассказе «Шумит луговая овсяница» Анфиска описана как *«тощеногая, лупоглазая»* женщина с *соломистой косой*, в *«плюшевом жакетике... да парусиновых туфлишках»*. При этом мужчины примечают *«в Анфискиной фигуре всякие соблазны»* [Носов, 1977, с. 9]. Черты ее лица и фигуры (тонкие ноги, крупные глаза навывкате) вместе с одеждой передают ее простодушный, грубоватый характер. С утра, до работы Анфиска *«с хрустом потягивалась, заламывая за голову бронзовые руки с острыми локотками»*, работала на покосе много и тяжело – до синяков [Там же]. Анфиска из повести «Шумит луговая овсяница», едва сдерживая радость, *«одними только глазами усмехнулась, прикрыв рот уголком косынки»*: ее застенчивая улыбка передана через взгляд. А председатель Чепурин, погруженный в тяжелые воспоминания, лежит, *«соицурясь, остро вглядываясь в луну»* – напряженный прищур глаз и сдвинутые брови рисуют драматизм его внутреннего состояния [Там же, с. 12].

Также отметим, что отдельные элементы костюма и особенности телосложения у Е.И. Носова становятся важными штрихами портрета. Например, тот же Сашка предстает в грязной, не по росту куртке: *«на нем была какая-то замызганная, не по росту кацавейка с подвернутыми рукавами, из которых забько торчали черные сухие пальцы с белесыми ногтями»*, данное детальное описание его одежды и рук сразу дает возможность судить о нищете и горьком опыте мальчика [Носов, 1977, с. 62].

Деталь обуви дополняет образ героя: Сашка обут в *«резиновые старушечьи боты, дырявые и переломленные в носках»*, что выглядело «странно и неприятно пустым» – подобный штрих усиливает впечатление заброшенности и отсутствии материальных средств героя [Там же, с. 62]. В свою очередь, дед Михайла из рассказа «За долами, за лесами» уже полвека носит на больной ноге *«все тот же рыжий валенок с разрезанным и разодранным голенищем»* – деталь, красноречиво намекающая на его фронтовое прошлое (валенки хранят след от пули времен Первой мировой войны, прозванной «Вильгельмой») [Там же, с. 121]. Нами было выявлено, что один штрих делает персонажа визуально запоминающимся: так, председатель колхоза Парашечкин из рассказа «Варька» описан как *«круглый, коренастый мужичок в кепке с пуговкой»* – указание на необычную кепку сразу придает облику характерную узнаваемость [Там же, с. 59]. Добавим, что динамические детали – позы, жесты, манера двигаться – у Е.И. Носова тесно связаны с эмоциональным состоянием и характером героя. Варька в гневе на уток *«яростно шлепала себя то по остро выпиравшим лопаткам..., то по мокрым и красным, исцарапанным камышами икрам»*: резкие движения показывают и физическую усталость, и вспыльчивость героини [Там же, с. 59]. Писатель часто подмечает выразительные мелочи: сторож Емельян из рассказа «Варька», хромой инвалид, выглядывая издали, *«прыгал на своей деревяшке по крутому голему берегу, размахивая кистом»* – перед глазами читателя мгновенно встает живой образ одноногого старика, энергично размахивающего рукой [Там же, с. 59]. Жест может оттенять эмоцию: Павел Чепурин из повести «Усвятские шлемоносцы», услышав деревенские насмешки, *«белозубо захохотал, покраснев шрамом»* – смех у него звонкий, но автор акцентирует, как багровеет боевой шрам на щеке, выдавая внутреннее волнение героя [Там же, с. 11]. Таким образом, семантические группы портретной лексики (лицо, одежда, жестикуляция) у писателя едины: каждое описание конкретизирует образ героя и рассказывает о нем без слов.

Писатель активно использует эпитеты, метафоры и сравнения в портретах, приближая их к народной живости. Исследователи отмечают, что автор «использует сравнения с представи-

телями фауны, что придает живость и эмоциональность» портретным зарисовкам [Порублева, 2009, с. 249]. Например, в рассказе «Красное вино Победы» гипсовый защитный жилет описан так: «*Мой нагрудный гипсовый жилет походил на рачью скорлупу с одной клеиной*», подобное визуальное сравнение передает одновременно тяжеловесность и неуклюжесть предмета, связанного с войной [Носов, 2015, с. 199]. В другом случае Е.И. Носов подчеркивает красоту матери следующим образом: «*курица, заполошная, вылетела*» навстречу сыну – смелый образ, сближенный с природным миром и говорящий о материнской любви и переживании героини за своего сына [Там же, с. 134]. Писатель нередко прибегает к тропам, образно сопоставляя черты внешности с привычными образами. Так, открытый от удивления рот братишки Варьки уподоблен «*бублику*» [Носов, 1977, с. 120], копна густых кудрей Сашки обвивает шею «*синесмоляными кольцами*» [Там же, с. 63]. Именно данные метафорические приемы наполняют портреты жизненным драматизмом, а также делают описание ярким, нередко привнося тонкий юмор или иронию.

Обозначим, что эпитеты у Е.И. Носова, напротив, чаще конкретные, редкие, «цветистые» выразительные лексемы: «тошеногая», «лупоглазая», «коренастый», «встрепанная» и тому подобные, которые органичны для описываемых колхозников и детей. Часто встречаются просторечные или сниженные слова («баба суматошная, бестолковая», «подтертый рубль», «подъячий картуз»), что придает речи героев правдоподобие и просторечность. Писатель умело сочетает просторечные обороты с более «книжными» оценочными эпитетами: например, Варька «*мокрая и встрепанная*» – бытовое описание, а «выгоревшем за лето сарафане» придает описанию яркость [Там же, с. 59]. Автор широко использует выразительные определения, зачастую сложные или метафоричные, которые придают портретам особую зримость. Например, он пишет об «*остро вытиравших лопатках*» худенькой Варьки или упоминает «*черно-сливовый*» взгляд Сашки, смутивший героиню [Носов, 1977, с. 59–64]. Подобные эпитеты, с одной стороны, живо рисуют физическую подробность, а, с другой стороны, придают описанию оценочную окраску –

определение цвета глаз через сравнение с темной сливой намекает на особую глубину и притягательность данного взгляда.

Также нами были проанализированы просторечная и книжная лексика. В портретных сценах речь персонажей у Е.И. Носова зачастую окрашена разговорными интонациями, тогда как авторское описание остается образным, почти литературным. Например, взбудораженная Варька в сердцах кричит на уток грубоватым выговором: «*И штоб я... пропади они пропадом, те утки!*» – подобные просторечные восклицания контрастируют с поэтическими фоновыми описаниями («багровое солнце», «ослепительные блики» на воде) [Там же, с. 59]. Для создания колорита автор вводит диалектные детали быта: в тексте фигурируют слова сельского обихода вроде «*кацавейка*» (ветхая куртка) или «*будка*» (вагончик для ночлега). В результате сочетается высокая образность и разговорная естественность, что усиливает ощущение достоверности портрета. Добавим, что выделяются повторяющиеся мотивы, а именно глаза и руки. В процессе исследования отмечаются отдельные детали во внешних описаниях носовских героев – прежде всего глаз и рук. Действительно, глаза персонажа у Е.И. Носова практически всегда выступают «зеркалом» его души, а образ рук – показателем трудовой биографии, возраста либо беспомощности. Так, например крестьяне, работающие на сенокосе, запоминаются «*черными сухими пальцами*» натруженных рук; схожий штрих – «*сухие, цепкие пальцы*» стариков – появляется в сцене сенокоса, подчеркивая одряхлевшую силу крестьянских рук [Носов, 1977, с. 5–7]. Данное повторение не случайно: глаза в портрете передают эмоциональное состояние (например, «влажно блестящие» глаза растроганной Анфиски), а руки часто символизируют способность действовать либо ее утрату (яркий пример – безрукий герой в госпитале, о котором далее). Посредством подобных деталей писатель незаметно акцентирует ключевые смыслы: духовное зрение и созидательную силу человека.

Важно обозначить функции портретной лексики в произведениях Е.И. Носова. Во-первых, портретные детали служат краткой «визитной карточкой» персонажа, раскрывая его характер и прошлое, то есть через описание внешности автор дает социальный и психологический портрет действующих лиц:

одежда, одежда, положение тела. Например, первое же описание беспризорника Сашки сразу сообщает и о его внешней хрупкости, и о пережитом страхе: перед читателем предстает «*щуплый, узкоплечий*» подросток в обносках, с испуганным лицом. Точно так же несколько штрихов формируют образ председателя Чепурина: он «*успел навоеваться, схлопотать контузию и ирам от виска до подбородка*», чуть прихрамывает – портрет лаконично говорит о боевом прошлом героя, о его выносливости и положении фронтовика [Носов, 1977, с. 11]. Коренастый Парфень Парашечкин в рассказе «Варька» привычно выглядит «*круглым, коренастым мужичком в кепке с пуговкой*» – данная деталь мгновенно рассказывает о его сословной принадлежности и скупости (он не меняет одежды). Его же облик «*на белом горбоносом жеребце как Наполеон*» (привычная горделивая поза перед сражением) и «*белую кобылку для себя*» (в заключение рассказа) говорят о самолюбии и амбициозности маленького мужичка, что также портретом подкрепляется [Там же, с. 59–60]. Каждый элемент портрета (деталь одежды, черта лица, жест) работает на создание цельного образа.

Во-вторых, через портрет писатель дает читателю ключ к эмоциональному восприятию героя. Например, образ Варьки, описанной в выгоравшей «тряпице»: «*Сарафанишко висел на ней застиранной и вконец выгоревшей тряпичей, сама же она заветривала и обгорала до сизой шелухи, а руки и ноги истончались до такой степени, что от выпиравших суставов походили на узловатые жерди*», рождает жалость к девочке-колхознице, показывая весь труд и тленность ее бытия [Там же, с. 61]. Аналогично вызывают эмпатию искаленная кукла в «Кукле» – ее «*светлые шелковистые волосы*» и детская «улыбка» контрастируют с ужасным разрушением лица и тела. Подобное портретное столкновение невинности и насилия заставляет читателя сочувствовать и кукле, и старику Акимычу, который молча хоронит ребенка-игрушку. Выбор лексических единиц при описании внешности часто передает авторское отношение к герою и вызывает определенные эмоции у читателя, то есть портретный образ может быть сочувственным или ироничным, нежным или гротескным – в зависимости от замысла. Так, героиня рассказа «Варька», измученная, оставшаяся в лодке после гонки за утками, описана как «*мокрая и встрепанная*», она кричит «*злым,*

грубым голосом». Читатель ощущает ее ярость и усталость. Напротив, эпизод в рассказе «Шуба», где девочка Дуняшка примеряет в магазине свое первое нарядное пальто, окрашен ласковой тональностью: продавщица любит *«вашей девочкой»*, а сама Дуня застенчиво разглядывает свои *«большие красные руки»* – деталям портрета сопутствуют слова с положительной окраской, вызывающие у читателя теплое чувство [Носов, 1977, с. 94]. Даже образ второстепенного героя может тронуть душу: молдаванин Михай, оставшийся без рук, описан с *«виноватой улыбкой»* на лице – его виноватая улыбка рождает у читателя глубокое сочувствие [Там же, с. 108]. Таким образом, посредством портретной лексики автор тонко направляет эмоциональную оценку: где посмеяться, а где проникнуться жалостью или уважением к герою.

В-третьих, портреты часто играют сюжетно-композиционную роль: они становятся узнаваемыми «узлами» композиции. Так, если вначале рассказа «Кукла» чудом избежавший взрыва пожилой рыбак показан с *«одеревеневшими губами»* и *«побелевшим лицом»* (следствие контузии), то в финале подобные же штрихи (*«серое лицо, растерянный взгляд»*) сигнализируют о перенесенной им духовной травме [Носов, 2020, с. 310–315].

Портретные детали также отражают перемены в герое и его статусе (например, Матвей Касьянов из повести «Усыятские шлемоносцы» вначале крестьянин в черной рубахе и потертых ботинках, а потом – ополченец в пиджаке и картузе) [Носов, 2015, с. 156].

Нередко портретный штрих становится в прозе Е.И. Носова отправной точкой важного события либо композиционным узлом. В рассказе «Красное вино Победы» именно выразительная деталь – пустые рукава у тяжелораненого солдата – приводит к кульминационной сцене: увидев, что товарищ не может поднять бокал, санитар Бугаев *«наклоняет стакан»* и льет вино ему в раскрытый *«птенцовый»* рот [Носов, 2015, с. 220]. Данное трогательное действие (боевые друзья поят безрукого) произошло непосредственно из портретной подробности – отсутствия рук у героя – и стало эмоциональной вершиной сюжета. Даже, на первый взгляд, мелкая примета внешности может

Значимые элементы портрета у Е.И. Носова нередко приобретают обобщенно-символическое звучание. Так, в повести «Усвятские шлемоносцы» крестьянские дети и старики надевают выкопанные из земли древние шлемы – и внешний вид сельчан мгновенно наполняется историческим смыслом, обычные сельчане предстают на миг носителями «шлемов былинных витязей», то есть воспринимаются как наследники воинской славы предков. Данный образ – крестьяне в рыцарских шлемах – становится художественным символом народной памяти и связи времен [Носов, 1977]. Точно так же деталь портрета может метафорически выразить главную идею произведения. Например, пустые рукава безрукого солдата символизируют высокую цену Победы, а финальная картина, когда пролитое вино густо окрашивает белую подушку в красный цвет, – наглядный символ пролитой крови и вечной памяти о погибших. Знак, рожденный из бытовой детали, обобщает смысл события, заставляя читателя задуматься над его морально-философским содержанием.

В каждом из названных рассказов Е.И. Носов использует портретную лексику по-своему, но с главной целью – выявить внутренний мир героя через внешний образ. Так, например, в рассказе «Кукла» центральным портретом является портрет игрушки: кукла, по сути, детское лицо, пораженное войной. *«большая и все еще миловидная лицом, с легкой, едва обозначенной улыбкой на припухлых по-детски губах»* [Носов, 2020, с. 312]. Но кукла обезображена: *«светлые шелковистые волосы» обожжены, «глаза выдавлены», на месте носа зияет «дыра»*. Писатель отмечает: *«Кто-то сорвал с нее платье, а голубенькие трусики сдернул до самых башмаков, и то место, которое прежде закрывалось ими, тоже было истыкано сигаретой.*

– Это чья же работа?

– Кто ж их знает... – не сразу ответил Акимыч, все еще сокрушенно глядя на куклу, над которой кто-то так цинично и жестоко глумился. – Нынче трудно на кого думать. Многие притерпелись к худу и не видят, как сами худое творят. А от них дети того набираются. С куклой это не первый случай. Езжу я и в район, и в область и вижу: то тут, то там – под забором ли, в мусорной куче – выброшенные куклы валяются. Некоторые целиком прямо, в платье, с бантом в волосах, а бывает, –

без головы или без обеих ног... Так мне нехорошо видеть это! Аж сердце комом: сожмется... Может, со мной с войны такое. На всю жизнь; наглядился я человечины... Вроде и понимаешь: кукла. Да, ведь облик-то человеческий. Иную так сделают, что и от живого дитя не отличишь. И плачет по-людски. И когда это подобие валяется растерзанное у дороги – не могу видеть. Колотит меня всего. А люди идут мимо – каждый по своим делам, – и ничего... Проходят парочки, за руки держатся, про любовь говорят, о детках мечтают. Везут малышей в колясках – бровью не поведут. Детишки бегают – привыкают к такому святотатству. Вот и тут: сколько мимо прошло учеников! Утром – в школу, вечером – из школы. А главное – учителя: они ведь тоже мимо проходят. Вот чего не понимаю. Как же так?! Чему же ты научишь, какой красоте, какому добру, если ты слеп, душа твоя глуха!... Эх!» Описывая куклу, писатель использует лексику тематической группы внешний вид, наружность человека (внешность, лицо, волосы, прическа) [60–69]. Акимыч – собеседник рассказчика – видит в изуродованной игрушке подобие человеческого дитя. Почему люди привыкают к тому, что эти подобия валяются в канавах? В чем причина душевной слепоты тех, кто старается не замечать святотатства, сотворенного с игрушкой, герой искренне не понимает.

Таким образом, можно утверждать, что портретная лексика в прозе Е. И. Носова является многофункциональным художественным приемом, глубоко интегрированным в повествование. Портреты у автора психологичны и нередко символичны: через описание внешности писатель раскрывает внутренний мир героев, их ценности и приметы эпохи. Автор неизменно внимателен к реалистической точности и одухотворенности портрета. Характернейшая особенность стиля писателя – акцент на глазах и руках персонажа как ключевых «моделях» человеческого облика. Недаром в портретах писателя глаза уподобляются отражению вселенной, а руки по выразительности приравняются к лицу. Лицо героя – будь то девочка с сияющими от мечты глазами или старик со «стертыми» годами чертами – у Е. И. Носова всегда несет печать времени, превращаясь в своего рода художественный документ пережитого. Таким образом, портретная лексика органично вплетена в художе-

ственный мир писателя, делая его образы зримыми, эмоционально воздействующими и концептуально глубокими. Сквозь призму портрета проявляется гуманистический пафос прозы Е.И. Носова – убеждение в значимости каждой человеческой личности и памяти, объединяющей людей сквозь время.

Библиографический список

Балабанова А.В. Зоонимическая лексика в художественном дискурсе Е.И. Носова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Курский государственный университет. Курск, 2008.

Беляева Н.В., Бобунова М.А., Дьяченко Ю.А., Климас И.С., Ларина Л. И. Словесная живопись Евгения Носова: монография. Курск, 2013.

Беспалова Е.А. Атрибутивно-предикативные фразеологизмы в публицистике Е.И. Носова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 1 (18). С. 28–33.

Бобунова М.А., Дьяченко Ю.А. "Ухожу я в мир природы..." (фитонимическая лексика в прозе Евгения Носова) // Русская речь. 2011. № 3. С. 19–26.

Бобунова М.А. Рецензия «Курское слово: сборник статей. Выпуск 10. Словесная живопись Евгения Носова» // Русская речь. 2014. С. 112–116.

Дьяченко Ю.А. Фитонимическая лексика в художественной прозе Е. И. Носова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Курский государственный университет. Курск, 2010.

Евдокимов А.Н. Диалектная и просторечная лексика в художественном дискурсе Е.И. Носова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Курский государственный университет. Курск, 2010.

Минаков С.А. Новое время Евгения Носова // Е.И. Носов: личность и творчество писателя в контексте русской литературы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 27–28 июня 2024 года. Курск, 2025. С. 112–116.

Носов Е.И. Шумит луговая овсяница. Повести и рассказы. М.: Советская Россия, 1977. 499 с.

Носов Е.И. Усвятские шлемоносцы. Повести и рассказы, публицистика. М.: Эксмо, 2020. 604 с.

Подосинникова Р.В. Ономастикон детской прозы Е.И. Носова. Курское слово. 2025. № 30. С. 15–20.

Порублева И.Ю. Военная проза Е.И. Носова: проблемы идиостиля: дис. ... канд. филол. наук / Ставропольский гос. ун-т. Ставрополь, 2009.

Разумова М.А. Лексика публицистического дискурса Е.И. Носова: монография. Курск, 2010.

Разумова М.А. Особенности функционирования атрибутива "новый" в ранней публицистике Е.И. Носова // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 1 (1). С. 278–279.

Федоркина Е.А. Фразеология в художественном дискурсе Е.И. Носова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Курский государственный университет. Курск, 2006

Черникова О.А. Художественное слово Е.И. Носова в лексикографическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Курский государственный университет. Курск, 2006.

УДК 81'373.611
ББК 81.2 Рус-3-923

А.М. Вихарева, студент

Е.В. Захарова, канд. филол. наук, доцент

Россия, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова

СУФФИКСАЛЬНАЯ УНИВЕРБАЦИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Авторы статьи рассматривают наиболее продуктивные типы суффиксальной универбации с точки зрения их семантического разнообразия. Несомненная актуальность названного способа словопроизводства подкрепляется примерами, извлечёнными из словарной серии «Новое в русской лексике».

Ключевые слова: словообразование, универбация, суффиксальная универбация, нулевая суффиксация.

A.M. Vikhareva, student

E.V. Zakharova, cand. Sc. philologi, associate professor

Russia, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I.N. Ulyanov,

SUFFIXAL UNIVERBATION AS A PRODUCTIVE WAY OF WORD FORMATION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The authors of the article examine the most productive types of suffixal univerbation from the point of view of their semantic diversity. The undoubted relevance of the named method of word production is supported by examples taken from the dictionary series "New in Russian Lexicon".

Key words: word formation, univerbation, suffixal univerbation, zero suffixation.

Суффиксальная универбация является одним из проявлений более широкого процесса универбации наряду с аббревиацией, сложением, субстантивацией или эллиптической универбацией. В лингвистической литературе существует несколько терминов для обозначения универбации – *синтаксическое сжатие, семантическая конденсация, включение, компрессивное словообразование*.

Суффиксальная универбация определяется как аффиксальный способ образования слов, эквивалентных по семантике производящему атрибутивному словосочетанию с согласованным определением. В процессе деривации производящая база утрачивает определяемое слово, а к полной или усечённой основе определяющего присоединяется тот или иной суффикс. Мотивирующие словосочетания представляют составные наименования предметов – субстантивные фразеологизмы: *зачётка* ← *зачётная книжка*, *читалка* ← *читальный зал*. Корректнее говорить о том, что универбат мотивируется не всем словосочетанием, а структурно входящим в состав этого словосочетания определением. Суффиксальная универбация также осуществляется на базе атрибутивного словосочетания с несогласованным определением, например, *морзянка* ← *азбука Морзе*.

Путём суффиксальной универбации образуются существительные тождественные по семантике производящему словосочетанию. По замечанию Н. А. Николиной универбаты выполняют компрессивную функцию, то есть используются для сокращения уже имеющихся в языке единиц [1, с. 78].

Экономия средств выражения, проявляющаяся в повседневно-деловой, бытовой коммуникации – одна из главных причин активного пополнения лексического фонда современного русского языка суффиксальными универбатами.

В образовании суффиксальных универбатов участвуют разнообразные суффиксы, из которых наиболее продуктивными являются: *-к-*, *-ик-*, *-ник-*, др. и нулевой суффикс. Рассмотрим наиболее продуктивные типы.

Тип с суффиксом -к-. Посредством данного суффикса образуются универбаты, выраженные именами существительными женского рода: *манка* ← *манная крупа*, *открытка* ← *открытое письмо*, *подсобка* ← *подсобное помещение*.

Внутри данного типа можно выделить следующие семантические группы слов:

1) название помещения – *дежурка* ← *дежурная комната*, *подсобка* ← *подсобное помещение*, *читалка* ← *читальный зал*, *караулка* ← *караульное помещение*, *курилка* ← *курительная комната*;

2) названия одежды: *джинсовка* ← *джинсовая куртка*, *кожанка* ← *кожаная куртка*, *брезентовка* ← *брезентовая куртка*, *вельветки* ← *вельветовые брюки*;

3) названия круп: *манка* ← *манная крупа*, *гречка* ← *гречневая крупа*, *овсянка* ← *овсяная крупа*, *перловка* ← *перловая крупа*, *ячка* ← *ячневая крупа*;

4) названия продуктов: *сгущёнка* ← *сгущённое молоко*; *тушёнка* ← *тушёное мясо*;

5) название напитков, настоек, наливок: *газировка* ← *газированная вода*, *минералка* ← *минеральная вода*, *перцовка* ← *перцовая настойка*, *можжевельника* ← *можжевельниковая настойка*; *вишнёвка* ← *вишнёвая наливка*, *рябиновка* ← *рябиновая наливка*;

6) название ступеней образования и форм его организации: *вечерка* ← *вечерняя школа*, *семилетка* ← *семилетняя школа*, *началка* ← *начальная школа*, *вышка* ← *высшая школа*, *заочка* ← *заочное обучение*, *дистанционка* ← *дистанционное обучение*

7) название газет и журналов: *Молодёжка* ← *Молодёжняя газета*, *Комсомолка* ← *Комсомольская правда*, *Вечёрка* ← *Вечерняя Москва*; *Литературка* ← *Литературная газета*;

8) название учреждений: *Третьяковка* ← *Третьяковская галерея*, *Мариинка* ← *Мариинский театр*, *Ленинка* ← *Библиотека имени В.И. Ленина*; *Тимирязевка* – *университет имени К.А. Тимирязева*, *Бауманка* – *университет им. Н.Э. Баумана*;

9) названия улиц, площадей и др.: *Таганка* ← *Таганская площадь*, *Суцёвка* ← *Суцёвский Вал*, *Каширка* ← *Каширское шоссе*;

10) названия типов автомобилей: *аварийка* ← *аварийная машина*, *санитарка* ← *санитарная машина*, *малолитражка* ← *малолитражный автомобиль*, *маршрутка* ← *маршрутное такси*.

Невозможно классифицировать все дериваты, образованные таким способом. По данным словарных материалов «Новое в русской лексике» представленный тип является самым продуктивным, активно пополняемым: *настолка* ← *настольная игра*, *тоналка* ← *тоональный крем*, *управляйка* ← *управляющая компания*, *капиталка* ← *капитальный ремонт* и др.

Тип с суффиксом -ик- в семантическом плане также однороден, но в нём отчетливо выделяется группа со значением 'названия лиц мужского пола': *женатик* ← *женатый мужчина*, *отставник* ← *отставной военный*, *внештатник* ← *внештатный сотрудник*, *подсобник* ← *подсобный рабочий*, *теневик* ← *теневой политик*. Дериваты, относящиеся к этому типу, называют разнообразными предметами, обладающие ярко выраженными функциональными признаками: *поисковик* ← *поисковая программа*, *цифровик* ← *цифровой фотоаппарат*, *дутик* ← *дутая куртка*, *дутики* ← *дутые сапоги* (определение по особенностям фасона). По замечанию Е.А. Земской, словообразовательное значение таких дериватов можно сформулировать как 'носитель отношения к признаку' [2].

Тип с суффиксом -ник-: *парусник* ← *парусное судно*, *купальник* ← *купальный костюм*, *зимник* ← *зимняя автодорога*, *утренник* ← *утреннее представление*, *погодник* ← *погодное регулирование*, *послеоперационник* ← *послеоперационный больной*.

Тип с суффиксом -ушк- включает имена существительные женского рода: *раскладушка* ← *раскладная кровать*, *боковушка* ← *боковое место*, *ночнушка* ← *ночная сорочка*, *губнушка* ← *губная помада*, *береговушка* ← *береговая ласточка*.

Особое место в суффиксальной универбации занимает **тип с нулевым суффиксом**, с помощью которого образуются существительные мужского, реже – женского рода: *синхрон* ← *синхронный перевод*, *ультрафиолет* ← *ультрафиолетовое излучение*, *демисезон* ← *демисезонная одежда*. Обязательным условием нулевой суффиксации является усечение производящей основы по морфемному и неморфемному типу.

С усечением морфемного типа образованы универбаты: *декрет* ← *декретный отпуск*, *титул* ← *титульный лист*, *диплом* ← *дипломная работа*; *Каспий* ← *Каспийское море*, *Арал* ← *Аральское море*. Универбаты, образованные путём нулевой

суффиксации с усечением неморфемного типа, обладают ярко выраженной жаргонной окраской: *нал* ← *наличные деньги*, *лаба* ← *лабораторная работа*, *академ* ← *академический отпуск*, *травма* ← *травматологическое отделение*, Дериваты рассмотренного типа следует отличать от аббревиатурных образований: *зам* ← *заместитель*, *дир* ← *директор*, *спец* ← *специалист*, *проф* ← *профессор*.

В суффиксальной универбации может участвовать более 30 суффиксов, среди которых нет специфических, т. е. все они участвуют в обычной суффиксации. Однако наиболее продуктивным является тип с суффиксом -к-. Подавляющее большинство универбатов образуется на базе атрибутивных словосочетаний «прилагательное + существительное», реже встречаются дериваты, мотивированные словосочетаниями «существительное + существительное».

Из словарной серии «Новое в русской лексике» были привлечены следующие примеры: *нейронка* ← *нейронная сеть*, *несанкционка* ← *несанкционированный митинг* [2015]; *биполярочка* ← *биполярное расстройство*, *креативка* ← *креативный режим (компьютерной игры)*, *психота* ← *психотропное вещество* [2017]; *токс* ← *токсичный человек* ('оказывающий негативное психологическое воздействие') [2018]; *душила* ← *душный человек* ('оказывающий гнетущее, отрицательное моральное воздействие'), *токсик* ← *токсичный человек* [2019]; *дистант* ← *дистанционный формат (обучения или работы)* [2020]; *антиковид* ← *антиковидные препараты*, *вакциничик* ← *сторонник вакцинации*, *постковид* ← *постковидный синдром*, *удалёнка* ← *удалённый режим (работы или обучения)* [2021].

Таким образом, суффиксальная универбация продолжает оставаться актуальным способом компрессивного словообразования, пополняя лексический фонд неологизмами профессиональной, повседневно-деловой, бытовой сфер коммуникации.

Библиографический список

1. Словообразование современного русского языка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина, Е.А. Фролова, М.М. Литвинова. М.: Академия, 2005. 160 с.
2. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.

УДК 371
ББК 74.04

Т.Е. Владимирова, доктор филол. наук, доцент
Россия, Москва, Российский университет дружбы народов

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению образовательного взаимодействия преподавателя-русиста и иностранных студентов-гуманитариев на довузовском этапе их подготовки к обучению согласно избранной специальности. Особое внимание в работе уделяется раскрытию базовых принципов, включая заложенный в них синергетический, познавательный и лингвокультурный потенциал, который создает благоприятные условия для перехода на основные факультеты.

Ключевые слова: язык, взаимодействие, личность, культура, обучение, синергетика.

T.E. Vladimirova, Doctor of Philology, Associate Professor
Russia, Moscow, Peoples' Friendship University of Russia

THE CONCEPT OF EDUCATIONAL INTERACTION AND ITS KEY PRINCIPLES

Abstract. This article is devoted to the consideration of educational interaction between a teacher specializing in Russian and foreign students specializing in the humanities at the pre-university stage of their preparation for training in the chosen specialty. Particular attention in the work is paid to the disclosure of basic principles, including the synergetic, cognitive and linguacultural potential inherent in them, which creates favorable conditions for the transition to the main faculties.

Key words: language, interaction, personality, culture, training, synergetics.

В настоящее время Россия занимает пятое место в мире по популярности направлений, которые выбирают иностранные студенты для получения высшего образования. Вместе с тем,

обращает на себя внимание тот факт, что у иностранных граждан, приезжающих в Россию для получения высшего образования постепенно снижается интерес к профессиональному изучению русского языка. Так, по итогам приемной кампании 2024 года, «самые популярные направления обучения – экономика и менеджмент, юриспруденция, медицина, международные отношения, ИТ-специальности, лингвистика, энергетика». А по опубликованным данным на 2025 / 26 учебный год в российских вузах будут обучаться студенты из 177 стран мира по таким наиболее популярным направлениям, как «Лечебное дело», «Стоматология», «Сестринское дело»; «Экономика», «Информатика и вычислительная техника», «Международные отношения» [9].

Складывающаяся ситуация свидетельствует об актуальности поиска таких психолого-педагогических, лингводидактических и социокультурных решений, которые сделают привлекательными занятия по русскому языку и созданной на его основе культуре.

В ограниченных рамках статьи попытаемся ответить на принципиально важный вопрос: каким должно быть образовательное взаимодействие преподавателя-русиста и иностранных студентов-гуманитариев на довузовском этапе, чтобы оно создавало благоприятные условия для «присвоения языка» (А.Н. Леонтьев) и желание изучать русский язык, культуру и стоящую за ними языковую личность?

С этой целью кратко представим эволюцию взаимодействия учителя и ученика, в которой исследователи выделяют 3 этапа: классический (до XX в.), неклассический (до 70-х гг. XX в.) и современный постнеклассический [11, с. 634].

Классический этап канонизировал субъект-объектные отношения между учителем и учениками и, как следствие, авторитарные формы подчинения и взаимодействия; **неклассический** – основывался на субъект-субъектных, не авторитарных отношениях в общении, а **постнеклассический** – базируется на синергетическом (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содействие, соучастие) образовательном взаимодействии и «мягких» формах управления, которые исключают авторитарные отношения.

Чтобы раскрыть новые, постнеклассические, тенденции в довузовском обучении иностранных студентов русскому языку и выделить его ключевые принципы, обратимся к исследованиям синергетической образовательной деятельности, опираясь на теорию самоорганизации, содействия и «присвоения» знаний, умений и навыков.

Прежде всего, отметим постнеклассическое **«возрастание роли и удельного веса субъективного фактора в научно-познавательных процессах»** [8, с. 862], который проявляется и в обучении русскому языку как иностранному (выделено нами. – *Т. В.*). Здесь мы имеем в виду направленность образовательного взаимодействия на личность студента как субъекта учебной деятельности и на личность преподавателя как ее организатора. При таком понимании аудиторные занятия приобретают личностную значимость и развиваются под воздействием установки на саморазвитие и реализацию личностного «проекта», вызывая у студентов чувство удовлетворения и экзистенциальной уверенности в своем будущем.

Следующая тенденция неразрывно связана с первой и от нее в значительной степени зависит утверждение в аудитории личностно значимой, благожелательной и творческой обстановки, которая оказывает стимулирующее воздействие на развитие потенциальных возможностей всех участников образовательного взаимодействия. Здесь мы имеем в виду **«плюрализм синергетики как постнеклассической трансдисциплинарной коммуникативной деятельности»** [1, с. 14], в которой проявляется, с одной стороны, субъект-субъектный и личностно ориентированный образовательный процесс (выделено нами. – *Т. В.*). А с другой – определенная степень свободы как студентов, стремящихся подготовиться к учебе на основном факультете, так и для преподавателя, ответственного не только за эффективность принятой технологии и учебных материалов, но и за поддержание интереса к избранной студентами специальности.

Что же касается третьей постнеклассической тенденции, которая, с нашей точки зрения, является особенно важной в обучении студентов-гуманитариев, то эту функцию выполняет **«культурно-исторический контекст**, в котором познавательная и практическая деятельность оформляются и трансформи-

руются, а также **цели и ценности** в их систематическом единстве» [8] (выделено нами. – Т. В.). Действительно, знакомство с самобытной русской культурой, а также с ценностными представлениями и исторически сложившимися идеалами национальной языковой личности создает благоприятный фон для образовательного взаимодействия в силу их соответствия мотивационным ожиданиям иностранных учащихся и, как правило, сопровождается искренним интересом и эмпатией.

Для более полного рассмотрения синергетического взаимодействия преподавателя русского языка и иностранных студентов-гуманитариев предлагается сосредоточить внимание на работах А.А. Леонтьева. Так, открывая свою книгу «Язык, речь, речевая деятельность» (1969 г.), автор выделил общую для гуманитарных наук тенденцию «в проникновении “за” язык, в раскрытии существенных характеристик деятельности человека в целом, в том числе и речевой деятельности; одним словом, в изучении не столько языка, сколько *говорящего человека*» [4, с. 3].

А в статье «Иностранный язык не должен быть “чужим”», опубликованной почти 30 лет спустя и включенной позже в книгу «Психологи отечества. Избранные труды в 70-ти томах» (2001 г.), А.А. Леонтьев писал о «феномене общения», в котором речевая деятельность не только вбирает в себя культурные особенности коммуникантов, свойственные им сущностные (онтологические) основания бытия и личностное (экзистенциальное) отношение к миру, другому и к самому себе, но также раскрывает стоящие за ними идеальные представления (феномены) [5, с. 337–343].

В этой же статье автор прямо задает вопрос: «Что мы преподаем, когда мы преподаем язык?» И, отвечая на него, формулирует положение, которое актуально и сегодня: «язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: в гораздо большей мере мы учим значениям, конституирующим образ мира новой культуры и способы общения и порождения речи на новом языке. Поэтому преподавать язык – значит, в конечном счете преподавать культуру» [5, с. 340].

В этом контексте заметим, что исследовательский интерес к феноменологическому потенциалу языка и речи восходит к Л.С. Выготскому, который писал, что «наша психология –

вершинная психология (определяет не „глубины“, а „вершины“ личности)» [2, с. 166]. Поэтому в речевой деятельности проявляется не только экзистенциально-энергийный, но также феноменологический потенциал языкового бытия и семантики слова как продукта сознания, проекции мысли и ценностных представлений носителей языка и культуры.

Принимая установку А.А. Леонтьева на необходимость переключения внимания студентов-гуманитариев с заучивания лексико-грамматического материала на его практическое использование в процессе обучения «языку как отражению социокультурной деятельности», приведем сформулированные им ключевые принципы субъект-субъектного образовательного взаимодействия, которые раскрывают его синергетическую сущность.

Коммуникативный принцип заключается в «направленности на другого человека, на партнера по общению, без чего не мыслимо само общение, в результате которого происходит оптимизация овладением языком». Поэтому образовательное взаимодействие на русском языке в иностранной аудитории может рассматриваться как основополагающий социально-педагогический феномен, способствующий развитию мировосприятия и общения на изучаемом языке.

В этой связи заметим, что психолого-педагогический термин «сотрудничество», введенный Л.С. Выготским [3, с. 266], получил развитие в работах С.Л. Рубинштейна [10, с. 21], а А.А. Леонтьев писал, что «партнер по общению должен выступать не как со-беседник, а как со-трудник, со-деятель, < ... > с которым мы, общаясь, стремимся к единой цели» [5, с. 342].

Когнитивный принцип выражается в отношении к языку, с одной стороны, как к «строительному материалу» новой для студента картины мира, а с другой – как к «составной части социальной памяти», которая является «ориентировочной основой для познавательной деятельности и для деятельности общения».

Следовательно, образовательное взаимодействие на занятиях по русскому языку должно строиться таким образом, чтобы активизировать социальную память студентов, параллельно погружая и вовлекая их в русское социокультурное пространство

с характерными для него фундаментальными ценностными представлениями и идеалами.

В задачи преподавателя входит также создание в аудитории атмосферы, которая поможет студентам ориентироваться в потоке русской речи, чтобы «как-то удержать его (мысленно “плыть вместе с потоком”), несмотря на его необратимость». Разумеется, потребуется время чтобы формирующееся у студентов русское сознание научилось схватывать содержание услышанного и прочитанного, хранить его в памяти, а затем «выделять для анализа его целостные ценностные единицы, феномены» [7, с. 176].

Личностный принцип в усвоении русского языка проявляется в «ориентации не только на партнера, но и на себя самого», чтобы «в полной мере реализовать свою личность в речи на иностранном языке, как это происходит на родном языке».

При этом, раскрывая свое понимание содержания образования, А.А. Леонтьев выделил в качестве первостепенных задач:

а) «присвоение социального опыта, а именно знаний и умений, необходимых для нормальной деятельности учащегося в данной общности»;

б) «стимулирование способности осознанно принять креативную, антидогматическую установку относительно усваиваемого знания», а также «обеспечение свободы мысли»;

в) «образование должно служить развитию мировоззрения и формированию целостного образа мира» [5, с. 341].

г) «содержание общения должно быть таким, чтобы могло осуществиться естественное общение. Чтобы иметь возможность свободно общаться, должен быть увлекательный или значимый предмет такого общения [5, с. 342].

Таким образом, сформулированные А.А. Леонтьевым коммуникативный, когнитивный и личностный принципы могут рассматриваться в качестве лингводидактического, психолингвистического и лингвокультурного инструментария, который не только раскрывают сложную природу речевой деятельности на изучаемом (русском) языке, но и заложенный в нем способ бытия русской языковой личности.

Следовательно, задачи современной лингвистики, лингводидактики и методики преподавания русского языка как родного,

неродного и иностранного предполагают знакомство учащихся с лингвокультурным потенциалом ключевой лексики, которая составляет ценностное ядро сознания и жизненного опыта носителей русского языка и культуры. Это позволит дополнить словарные значения и раскрыть сопутствующие им представления, ассоциации, особенности восприятия, понимания, а возможно, и переживания, которые характерны для русской языковой личности. Кроме того, раскрытая и «присвоенная» учащимися семантика слова шаг за шагом приближает к миру «выразительного и говорящего бытия» (М.М. Бахтин).

Таким образом, А.А. Леонтьевым фактически была представлена концепция синергетического взаимодействия, которое способствует становлению энергично-совместной культурно-образовательной среды на занятиях по русскому языку. При этом подчеркивалась значимость собственно коммуникативной, познавательной и личностной составляющей учебного процесса, в котором получила выражение социокультурная сущность русского межличностного общения с характерной для него направленностью на достижение в совместной деятельности полноты взаимодействия, взаимопонимания и взаимоотношений.

Подведем итоги. Синергетическое взаимодействие с характерной для него обоюдной направленностью преподавателя и каждого студента на достижение необходимого уровня владения русским языком для учебы на основном факультете – это базовое требование. Поэтому довузовский этап предполагает такую организацию учебного процесса, чтобы каждый студент имел возможность на занятиях проявить свою готовность и способность к общению, а отвечая на вопросы – самостоятельность суждений. Что же касается преподавателя, то в его задачи входит не столько оценка и корректировка ответов, сколько создание в аудитории такой обстановки, которая вовлекает учащихся в поиск не только правильной лексико-грамматической формы, но и неожиданного, оригинального ответа.

Определенная степень свободы преподавателя и каждого студента превращает аудиторные занятия, с одной стороны, в личностно-ориентированное общение, а с другой – в энергично-совместное, согласованное взаимодействие. Более того, при этом у студентов активизируется восприятие, языковая и кон-

текстуальная догадка, а также потребность в самопрезентации и самореализации в общении и коллективном обсуждении, которые вызывают чувство удовлетворения и стимулируют речевую деятельность на русском языке. И тогда, думается, желание изучать русский язык создаст ту мотивацию, которая поможет преодолеть возникающие трудности и в сознании утвердился интерес, а вместе с ним и стремление найти в нем ответы на многие вопросы.

Неформальная обстановка преобразует традиционное «распределение ролей» в учебном процессе проявляются партнерские отношения со свойственным им психологическим равноправием и эмоциональным удовлетворением, которые оптимальны для развития речевой способности на русском языке. Поэтому синергетическое взаимодействие как форма многовариантности в образовательном процессе позволяет студентам чувствовать себя «в единстве существования и сущности, бытия и становления» [6, с. 5]. Так занятия становятся значимым событием и превращаются в совместное бытие всех субъектов, объединенных задачами подготовки к учебе на гуманитарных факультетах российских вузов.

В заключение, вспоминая А.А. Леонтьева, приведем его принципиально важный совет, согласно которому русский язык «должен стать для учащегося нормальным средством самовыражения. Чтобы это могло произойти, партнер общения не должен восприниматься нами как „чужой“, а его национальная культура должна переживаться нами как органическая часть общемировой культуры, а не как „чужая“, непонятная, чуждая русскому менталитету» [5, с. 342–343].

Библиографический список

1. *Аршинов В.И.* Событие и смысл в синергетическом измерении // Событие и смысл (Синергетический опыт языка). М.: ИФРАН, 1999. С. 11–38.
2. *Выготский Л.С.* Проблема сознания. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 156–167.

3. *Выготским Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 243–385.
4. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. *Леонтьев А.А.* Иностранный язык не должен быть «чужим» // Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 337–343.
6. *Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 5–23.
7. *Мотрошилова Н.В.* Феноменология // Философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4. С. 175–178.
8. *Порус В.Н.* Синергетическая эпистемология // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И.Т. Касавина. М.: Издательство «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. С. 862–864.
9. *Примаков Е.:* 1) Иностранные студенты в России: куда и как можно поступить <https://vuzopedia.ru/articles/7766>; 2) <https://www.pnp.ru/politics/evgeniy-primakov-rusofobiya-v-mire-postepenno-utikhaet.html> 3) Глава Россотрудничества назвал популярные у иностранцев специальности в российских вузах | Парламентская газета | Дзен
10. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 192 с.
11. *Степин В.С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс–Традиция, 2003. 744 с.

УДК 37.013
ББК 74.200.522

И.В. Долинина, канд. филол. наук, доцент
Россия, Иваново, Ивановский государственный
химико-технологический университет

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье представлен опыт гражданско-патриотической работы с иностранными учащимися уровней А1-В2 в рамках обучения русскому языку как иностранному. Автор делится учебно-методическим опытом и показывает, как работа в этом направлении помогает сформировать компетенции, необходимые иностранным студентам для жизни и учёбы в России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, гражданско-патриотическое воспитание, методика обучения.

I.V. Dolinina, *cand. sc phlogogi, associate professor*
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University of Chemistry and Technology

CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the experience of civil-patriotic work with foreign students at the levels of teaching Russian A1-B2. The author describes the educational and methodological experience and shows how this work helps to form the competencies necessary for international students to live and study in Russia.

Key words: Russian as a foreign language, civil and patriotic education, teaching methods.

В непростой современной ситуации на первый план в воспитательной работе со студентами российских вузов выходит гражданско-патриотическое направление. Необходимость воспитания молодёжи, «разделяющей российские традиционные духовные ценности», обозначена в качестве приоритетной зада-

чи в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (см.: [5, с. 1]). Закономерно, что формы и методы работы по патриотическому воспитанию учащейся молодёжи становятся объектом внимания и преподавателей-практиков, и учёных-методистов.

С.М. Ёлкин и А.А. Косова в совместной работе дают определение гражданско-патриотическому воспитанию, подчёркивая, что это «процесс взаимодействия педагогов и студентов, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству в различных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеаудиторной деятельности» [1, с. 15]. Е.А. Карташова, В.Г. Толмачев и Г.Н. Шаповал обозначили широкий круг задач, которые решаются в процессе такой работы: «Содействие укреплению и развитию высокой нравственности, гражданской солидарности, воспитание у молодёжи чувства гордости за исторические и современные достижения России, уважения к культуре, традициям и истории населяющих Россию народов, улучшение межэтнических и межконфессиональных отношений» [2, с. 186].

В этой связи разработка методики гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе и описание методического опыта работы в этом направлении является в полной мере актуальной задачей.

С нашей точки зрения, гражданско-патриотическое воспитание должно стать важной частью работы не только с российскими, но и с зарубежными студентами при обучении их русскому языку как иностранному. Т.И. Шакирова подчёркивает: «Иноязычное образование обладает уникальным преимуществом – возможностью развития индивидуальности в диалоге культур и воспитания патриотизма» [6, с. 3]. Согласно наблюдению Е.А. Ломакиной, такой подход способствует коммуникативной направленности предмета, его обращённости к изучению быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа (см.: [3, с. 282]). В свою очередь И.И. Степачкова отмечает, что патриотическое воспитание иностранных учащихся поможет им избавиться от «ложных стереотипов о стране изучаемого языка», препятствует «формированию у студентов ложных и ограни-

ченных взглядов на различные культуры, в том числе профессиональные» [4, с. 3].

Наш опыт показывает, что обучающий и воспитательный потенциал гражданско-патриотического направления в работе с иностранными студентами заключается в его широком и универсальном характере, он охватывает аудиторские занятия и внеаудиторную деятельность учащихся-инофонов в их активном взаимодействии друг с другом, с российскими сверстниками, с преподавателями и администрацией вуза. Традиционные и новые формы патриотически-ориентированных активностей в учебной и внеаудиторной деятельности развивают у иностранных студентов вместе с гражданско-патриотической компетенцией социокультурную, лингвокоммуникативную и страноведческую.

В Ивановском государственном химико-технологическом университете сложилась своя методика работы по гражданско-патриотическому воспитанию иностранных учащихся в контексте обучения РКИ. Сегодня она охватывает как аудиторную, так и внеаудиторную деятельность студентов. Такой синтез обучения и воспитания способствует комплексной реализации целого ряда задач. Во-первых, иностранные учащиеся учатся правильно интерпретировать и уважать культурное наследие России и её исторические традиции. Во-вторых, через диалог культур развивается коммуникативная компетенция учащихся из-за рубежа. В-третьих, происходит ускоренная интеграция студентов-инофонов в российское общество посредством вовлечения в мероприятия и проекты социальной значимости. В-четвёртых, формируется их активная жизненная позиция, основанная на толерантности и уважении между народами.

Гражданско-патриотическое направление работы с иностранными учащимися в ИГХТУ выстраивается на основе системного принципа: освоение многих тем начинается в аудитории на занятиях, а продолжается и закрепляется во внеаудиторных мероприятиях. Выделяются содержательные блоки, посвящённые: 1) истории России и российским традициям, 2) искусству и науке России, 3) праздникам и государственному устройству России.

Так, раздел, посвящённые истории и традициям нашей страны, включает разработки уроков и мероприятий лингвост-

рановедческого и краеведческого характера. Для учащихся подготовительного отделения проводится занятие «Красная площадь» и краеведческие уроки «Наш ИГХТУ», «Площадь Пушкина», «Приглашаем на экскурсию по городу Иваново». На 1 курсе проходят занятия «Русская кухня», «Русский национальный костюм», «Александр Невский». Для студентов 2 курса разработан цикл уроков «Смутное время: история праздника День народного единства», занятия «Московский Кремль» и «Московское метро». Проводятся занятия и мероприятия, посвящённые просмотру российских мультфильмов и фильмов: «Жил-был пёс», «Операция “Ы”» и другие приключения Шурика: Наваждение» (подготовительное отделение), «Левша», «Александр Невский», «Мы из будущего» (1 курс), «Ёжик в тумане», «Крепкий орешек» и «Судьба человека» (2 курс).

Для многих занятий предусмотрен выход во внеаудиторные мероприятия. И в этой связи особо отметим цикл гражданско-патриотических активностей, посвящённых Великой Отечественной войне. В ноябре для иностранных студентов всех курсов организуется вечер памяти «Битва за Москву» в музее ИГХТУ. В мае все учащиеся из-за рубежа участвуют в праздничном мероприятии «Этот День Победы». Минута молчания, тематические презентации, песни и стихи военных лет, научные и творческие проекты, акция «Наш Бессмертный полк» и флешмоб «Летят журавли» – вот содержание этого большого финального мероприятия, которое становится настоящим праздником и надолго запоминается студентам благодаря активной информационной и языковой подготовке, а также самостоятельной творческой работе.

В тематический раздел, посвящённый искусству и науке России, входят учебные занятия и внеаудиторные мероприятия, призванные познакомить учащихся из-за рубежа с достижениями и деятелями искусства и науки России.

Для подготовительного отделения проводятся занятия «Лицей А.С. Пушкина», «Стихи о природе А.С. Пушкина», «Михаил Васильевич Ломоносов», «Третьяковская галерея». Иностранные студенты 1 курса работают с темами «Д.И. Менделеев», «Певец Волги И.И. Левитан», «История славянской письменности». На 2 курсе проходят занятия

«Живопись В.И. Васнецова», «Музыка П.И. Чайковского», «Басни И.А. Крылова», «Сказки Бажова».

Языковая работа, начатая на занятиях, продолжается во внеаудиторной деятельности. На подготовительном отделении итогом уроков по творчеству А.С. Пушкина становится просмотр мультфильма «Сказка о царе Салтане»; на 2 курсе показом и обсуждением мультфильма «Серебряное копытце» завершается тема «Сказки П.П. Бажова».

В конце мая на 1 курсе проводится внеаудиторное мероприятие «Откуда есть пошла русская письменность», завершающее изучение темы «История славянской письменности». В форме литературной гостиной проходит праздничный вечер, посвящённый Дню рождения А.С. Пушкина. Российские и зарубежные студенты вместе представляют презентации, декламируют стихи, готовят театральные инсценировки.

В раздел, материалы которого призваны познакомить иностранных студентов с праздниками России и с государственным устройством страны, включены мультимодальные уроки и внеаудиторные мероприятия, посвящённые русским традициям празднования Нового года, Масленицы, Пасхи. Так, учащиеся подфака знакомятся с новогодней кухней, студенты 1 курса узнают об истории Нового года. В рамках изучения этой темы учащиеся смотрят мультфильм «12 месяцев» на подфаке и киносказку «Ночь перед Рождеством» на 1 курсе. Итогом является праздничный новогодний вечер со стихами, песнями, играми и новогодним угощением.

Аналогично выстраивается изучение тем «Старинный русский праздник весны – Масленица» и «Православная Пасха»: мультимодальные занятия завершаются праздничными мероприятиями с угощением, играми и выступлениями студентов.

Для систематизации знаний иностранных студентов о государственном устройстве России запланированы занятия страноведческой тематики, посвящённые истории государственной символики РФ, политическому устройству страны, её субъектам и населению. Итогом освоения этой серии занятий становятся выступления студентов с рассказами и презентациям о родной стране.

Подведём итог нашему обзору потенциала гражданско-патриотического воспитания с иностранными учащимися в кон-

тексте их обучения русскому языку. Работа в этом направлении является эффективной с точки зрения формирования целого комплекса языковых, социальных и культурных компетенций. Выстроенная система занятий и внеаудиторных мероприятий с иностранными учащимися дополняет традиционные коммуникативные методы обучения, обеспечивает практическую ориентированность учёбы, что в целом способствует формированию вторичной языковой личности иностранного студента, который обладает знаниями о России и готов участвовать в социальной жизни вуза и города, а впоследствии – в общественной жизни родной страны.

Библиографический список

1. Ёлкин С.М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 1 (99). С. 14–15.

2. Карташова Е.А., Толмачев В.Г., Шаповал Г.Н. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании российских и иностранных студентов, обучающихся вместе // Гуманитарные и социальные науки. № 4. 2017. С. 183–190.

3. Ломакина Е.А. Личностно-деятельностная ориентированность содержания и процесса обучения языку на неязыковых специальностях // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й Международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г.И. Носова, 2019. С. 382–383.

4. Степачкова И.И. Возможности формирования патриотизма на уроках иностранного языка у студентов высшей школы // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». Издательство: ИП Шелистов Денис Александрович (Издательский центр «Quantum»). № 6 (69). 2022. С. 96–101.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 № 996-р [Электронный ресурс] // Docs.cntd.ru – электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 10.04.2025).

6. Шакирова Т.И. Формирование патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга: Калужский гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2012. 213 с.

УДК 81.2
ББК 81-23

Е.Б. Ершова, канд. филол. наук, доцент

Ж. Орунов, магистрант

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОМЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье исследуются результаты лингвометодического анализа географической терминологии на русском языке с позиций ее описания и преподавания в иностранной аудитории. Рассматриваются разные типы системных отношений в данной терминологии: парадигматические, синтагматические и деривационные. По мнению авторов, описание системных отношений терминов способствует лучшему их запоминанию, а также помогает расширить словарный запас профессионального языка иностранных студентов – географов, понять особенность семантики слов-терминов.

Ключевые слова: терминология, география, лингвометодическое описание, русский язык как иностранный.

E.B. Ershova, PhD of Philology, Associate Professor,

J. Orunov, undergraduate

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

GEOGRAPHICAL TERMINOLOGY IN THE ASPECT OF LINGUOMETHODOLOGY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the results of the linguo-methodical analysis of geographical terminology in Russian from the standpoint of its description and teaching to a foreign audience. Different types of systemic relations in this terminology are considered: paradigmatic, syntagmatic and derivational. According to the authors, the description of systemic relations of terms contributes to their better memorization, and also helps to expand the vocabulary of the professional language of foreign students - geographers, to understand the peculiarity of the semantics of words-terms.

Key words: terminology, geography, linguistic and methodological description, Russian as a foreign language.

Одно из основных требований в обучении русскому языку как иностранному – практическая направленность обучения. Содержание обучения должно соответствовать практическим целям использования изучаемого языка [5]. Это значит, что основной акцент в обучении делается на способности применять полученные знания для общения, работы, учебы и других практических целей.

Прежде всего практическая направленность проявляется в отборе материала для обучения разных категорий учащихся. Материал должен отбираться с учетом цели обучения и употребляемости отобранной лексики и грамматических моделей в той или иной сфере [2].

Методисты РКИ отмечают, что студенты-иностранцы нефилологических специальностей заинтересованы в русском языке прежде всего как в средстве приобретения специальности, а значит в наибольшей степени им нужны знания языка научной сферы их профиля [7, с. 112]. Именно это позволяет студентам успешно усваивать материал специальных дисциплин.

Преподаватель русского языка как иностранного, работая с иностранными студентами-нефилологами, должен объяснять системные и функциональные свойства единиц русского языка, привлекая лексический материал терминологии профильных дисциплин. В зависимости от специальности обучающихся, от их профессиональных интересов должен отбираться материал для занятий, так как функциональные разновидности языка имеют свою специфику. «В зависимости от того, в какой области происходит общение, то есть каковы цели и задачи общения, в свою очередь обусловленные тем, каково значения соответствующей сферы деятельности, – в зависимости от этого отбираются соответствующие средства и складываются в определенную структуру взаимосвязанных элементов, функционируют по ее нормам, то есть тип структурности обусловлен функционально: экстралингвистическими факторами» [3, с. 140].

Языковая специфика профессиональных языков проявляется прежде всего в их словарном составе. Отсюда следует, что в учебный процесс необходимо включать лексику, связанную с профессиональными интересами учащихся, – термины определенных отраслей знания.

Второе требование методики РКИ – это подача материала с учетом их системных свойств, что позволяет направить учащихся по экономному, рациональному пути к овладению языком специальности. Это относится и к словарному составу профессионального языка, ядром которого является специальная терминология.

Соединение этих двух методических требований ставит задачу системного описания терминологии отдельных специальностей, отраслей знания, профессиональных сфер.

Наше исследование посвящено описанию русской географической терминологии в лингвометодическом аспекте с целью преподавания русского языка как иностранного студентам-иностранцам, обучающимся по направлению педагогическое образование с профилем география.

Данное направление обучения востребовано в нашем университете, особенно у граждан Туркменистана. К сожалению, учебных пособий по русскому языку как иностранному в этой научной области пока нет. Также нет научных работ, описывающих терминологию географии как реально функционирующую систему. Именно этот факт побуждает исследовать систему географической терминологии для создания практикоориентированных пособий по РКИ для студентов-географов.

Терминология определенных отраслей знания представляет собой определенную систему и отражает систему понятий данной отрасли, ее логико-понятийную структуру. Системность в терминологии ярче проявляется, чем в общеупотребительном лексиконе, в отношении которого трудно говорить о жесткой системности в отношении всего словарного состава языка [1].

Система определенной отрасли знания имеет несколько измерений: парадигматическое, синтагматическое и деривационное.

Терминологи отмечают, что парадигматические связи в системе любой терминологии основаны прежде всего на логической системности терминов, (1, 4, 6) среди которых выделяются иерархические и неиерархические связи.

Иерархические связи строятся на родо-видовых отношениях (гипонимических), например, *осадки* (гипероним) → *дождь, снег, град, роса* (гипонимы) и патронимических (отношения целого и части), например, *атмосфера* (патроним): *тропосфера, стратосфера, мезосфера, термосфера, экзосфера* (слои,

части атмосферы). Такого рода классификационные отношения являются продуктом научного изучения действительности.

К неиехархическим связям относится антонимия в широком смысле как проявление противоположности разного вида, обычно, это относится к словам некачественной природы: *юг ↔ север, возвышенность ↔ впадина, исток ↔ устье, высокогорье ↔ низменность, муссон ↔ пассат, прилив ↔ отлив*.

Синонимию в терминологии рассматривают как недостаток, однако реально довольно часто функционируют синонимические термины, иногда их называют параллельными, например в географии функционируют синонимы: *пассаты = тропические ветры, тайга = бореальный лес, степь = прерия = пампа* и др.

Синтагматические отношения отражают особенности лексической сочетаемости в рамках определенной терминосистемы. Устойчивые сочетания в пределах географической отрасли науки можно определить как сложный географический термин, обозначающий единое понятие: *горный хребет, речная долина, озерная котловина, морская акватория, приливная волна, почвенный покров, климатический пояс, ледниковый щит, воздушные массы* и т. д.

Устойчивые терминологические сочетания имеют следующие особенности:

1. Целостны по значению. Значение сочетания часто не выводится напрямую из значений отдельных слов (например, "трудовые ресурсы" – это не просто ресурсы, а именно люди трудоспособного возраста).

2. Являются терминами. Они обозначают строго определенные географические понятия.

3. Их лексический состав устойчив. Слова в сочетании обычно не заменяются синонимами ("морская акватория" не скажешь "океанская акватория" в том же значении).

Эти сочетания являются "строительными блоками" географического языка, позволяя точно и лаконично описывать сложные пространственные явления и процессы. Данные географические термины нужно знать иностранным студентам для точного понимания текстов.

Деривационные (словообразовательные) отношения в географической терминологии имеют свои особенности по сравнению с общеупотребительным языком.

Словообразовательные гнезда географических терминов демонстрируют высокую продуктивность и специфические модели. Приведем пример фрагмента словообразовательного гнезда с общепотребительным словом «вода» в системе географической терминологии:

Вершина **"вод-а"** (существительное, исконно русское).

Производные первого уровня (географически значимые):

Вод-н-ый (прилаг. суф. -н-) → **водный объект, водные ресурсы**

Без-вод-н-ый (прилаг. преф. без- + суф. -н-) → **безводная пустыня**

Вод-янист-ый (прилаг. суф. -ист-) → **водянистая почва** (геология/почвоведение)

Вод-ниц-а (сущ. суф. -ниц-) → **водница** (устар., ключ, источник; или сооружение над источником)

Производные второго уровня (от **"водный"**):

Водн-ость (сущ. суф. -ость) → **водность реки** (гидрологический термин: **многоводность/маловодность**)

Водн-о-хранилищ-е (сложное сущ. вод(ный) + хранилище)

→ **водохранилище** (искусственный водоем)

Вод-о-сбор (сложное сущ. вод(а) + сбор)

→ **водосбор** (синоним **водосборного бассейна**)

Вод-о-раздел (сложное сущ. вод(а) + раздел)

→ **водораздел** (линия раздела бассейнов рек)

Вод-о-пад (сложное сущ. вод(а) + пад(ать))

Вод-о-ем (сложное сущ. вод(а) + ем(ь))

Об-водн-ить (глагол. преф. об- + основа водн- + суф. -и-) → **обводнить регион** (гидротехнический термин)

Производные третьего уровня (от **"обводнить"**):

Обводн-ени-ж-е (сущ. суф. -ениж-) → **обводнение степей**

Обводн-ённ-ость (сущ. суф. -ость от страд. прич.)
→ **обводнённость территории** (степень насыщенности водой)

Данное гнездо в рамках географической терминологии чрезвычайно продуктивно, особенно в образовании сложных слов с соединительным -о- (водо-), обозначающих объекты и процессы, связанные с водой, а также наблюдаем активное об-

разование терминов через префиксацию (безводный, обводнить) и суффиксацию существительных от прилагательных и глаголов (водность, обводнение, обводнённость). Гнездо проникает во многие смежные области (гидрология, гидрография, климатология, почвоведение).

В практике преподавания русского языка как иностранного целесообразно показывать все системные связи терминов (парадигматические, синтагматические, деривационные, обеспечивающие понимание внутренних закономерностей функционирования терминов в данной подъязыке науки, что значительно облегчает усвоение терминов и углубляет их понимание.

Библиографический список

1. *Авербух К.Я.* Общая теория термина. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. 252 с.
2. *Богатырёва И.В., Румянцева Н.М.* Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения) // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 4. С. 87–93.
3. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. 8-е изд., стер. М.: Флинта, 2020. 464 с.
4. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд., испр. и доп. М.: Либроком, 2009. 254 с.
5. *Пугачев И.А., Карапетян Н.Г.* Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебное пособие. М.: РУДН, 2018. 151 с.
6. *Шелов С.Д.* Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. М.: ПринтПро, 2018. 472 с.
7. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. 4-е изд., стер. М.: Флинта, 2017. 509 с.

Словари

8. Географический словарь первокурсника: учебно-методическое пособие; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 177 с.
9. Словарь терминов по географии // <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library>

УДК 81'373.611

ББК 81.052.0

Е.В. Захарова, канд. филол. наук, доцент

А.А. Инсаркина, студент

Россия, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

КОНТАМИНАЦИЯ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО СЛОВАРНЫМ МАТЕРИАЛАМ «НОВОЕ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ» 2015–2021 ГГ.)

Аннотация. В предлагаемой статье авторы рассматривают вопросы, связанные с контаминацией как продуктивным способом не-узуального словообразования. Теоретические положения проиллюстрированы примерами, извлечёнными из выпусков словарных материалов «Новое в русской лексике», опубликованных в период с 2015 по 2021 год.

Ключевые слова: неузуальное словообразование, контаминация, межсловное наложение, скорнение, телескопическая аббревиатура.

E.V. Zakharova, *cand. sc philologi, associate professor*

A.A. Insarkina, *student*

Russia, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I.N. Ulyanov,

CONTAMINATION IN WORD FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE DICTIONARY MATERIALS OF “NEW IN RUSSIAN VOCABULARY” 2015–2021)

Abstract. In the proposed article, the authors consider issues related to contamination as a productive way of non-usual word formation: the problem of definition in linguistic literature, classification of contaminants on various grounds. Theoretical provisions are illustrated by examples extracted from the issues of dictionary materials "New in Russian Lexicon", published in the period from 2015 to 2021.

Key words: non-usual word formation, contamination, interword overlap, suffixation, telescopic abbreviation.

Контаминация является одним из продуктивных видов не-узуального словообразования в медийном дискурсе последних лет. Появление контаминированных или гибридных образований вызвано обстоятельствами коммуникативной ситуации: реалиями окружающей действительности, прагматической установкой автора привлечь внимание потенциальной аудитории к предмету речи, спровоцировать определённую реакцию и сформировать устойчивое отношение. Контаминанты являются результатом языковой игры, в них одновременно высвечиваются аналитический, критический, творческий потенциал автора, его языковой вкус. Подчёркивая окказиональную природу контаминированных образований, Н.И. Фельдман дал им следующую характеристику: «Тесная связь слов-самоделок с контекстом, из которого они как бы вырастают, делает их уместными и особо выразительными на своём месте, однако вместе с тем, как правило, препятствует им оторваться от контекста и обрести жизнь вне его» [4, с. 66]. «Чистый» окказиональный статус контаминантов подчёркивал И.С. Улуханов в программной статье «Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы» [3, с. 48].

Анализ материалов словарной серии «Новое в русской лексике» подтверждает, что интересующие нас дериваты являются авторской реакцией на происходящее в социуме и, как правило, проживают «недолгую» жизнь в языке, становясь непонятными вне породившего их контекста.

Конечно, «непроходимой грани», по выражению Е.А. Земской, от статуса окказиональных к новым словам у них нет. В силу особой общественной актуальной семантики они «могут получать "права гражданства"» в русском языке» и закрепляться в практике употребления [2, с. 249], как это произошло со словом *апофегей*, вошедшим в узус поле выхода в 1989 году одноимённой повести Ю.М. Полякова, и последующей экранизации в 2013 году. В различных пабликах этим словом иронически характеризуют неоправданный триумф, успех. Однако к контаминации *апофеоз* + *апогей* → *апофегей* в последнее

время добавляются новые смыслы. Произношение слова с редукцией в предупредительной позиции *апоф[и]гей* вызывает устойчивые ассоциации с жаргонизмами *офигеть* и *пофиг*. Отмечается изменение графического облика слова: в социальных сетях встречается написание *апофигей*.

В лингвистической литературе явление контаминации не получило фиксированного терминологического обозначения.

Термин *контаминация* встречается в работах Е.А. Земской, В.З. Санникова, В.П. Изотова, В.В. Панюшкина и определяется как способ словообразования, при котором происходит слияние слов или частей слов в одно неразложимое целое – формальное и семантическое, предполагающее обязательное взаимопроникновение объединяемых компонентов на основе их звукового сходства. Контаминанты возникают в результате как бы случайного совпадения семантически и грамматически далёких элементов производящей базы: слово *хрущоба* как ироническое наименование хрущёвки – ‘трёх- или пятиэтажного кирпичного дома, лишённого архитектурных излишеств, построенного по типовому проекту в период правления Н.С. Хрущёва’ возникло в результате объединения слов *Хрущёв* и *трущоба* и вызывает устойчивые ассоциации с местом мало пригодным для комфортного проживания.

Для контаминации свойственно объединение слов без привлечения словообразовательного форманта. Интерференция мотивирующих частей не позволяет провести чёткое морфемное членение: лингвисты говорят об образовании нового корня, включающего семантику объединяемых слов.

Другим наименованием служит термин *междусловное наложение*, предполагающий омонимическое (или паронимическое) совпадение конца основы одного слова и начала другого, в результате которого, по определению Н.А. Янко-Триницкой «возникает сложное слово особого типа, включающее в своё значение семантику обоих объединившихся слов» [6, с. 472]. В русском языке, в отличие от французского и английского, такие образования часто не выходят в узус, а остаются на стадии окказиональности. Междусловное наложение также квалифицируют как разновидность контаминации, для которой характерно наличие общего фонетического отрезка, одновременно принад-

лежащего обоим мотивирующим словам, сохранившим таким образом целую фонетическую оболочку: *камазонки* ← *Камаз* + *амазонки*, *считатели* ← *считать* + *читатели*.

Термин *скорнение* встречается в работах Н.И. Клушиной, в работах В.М. Костюкова – термин *гибридизация*.

Сами дериваты нередко метафорически именуется *словами-спайками*, *словами-слитками*, *словами-бумажниками*, *словами-саквояжами*, *словами-амальгамами*.

Существуют различные подходы к классификации контаминантов.

Исходя из выражаемого телескопическими единицами значения и степени новизны, Е.А. Земская выделяет две группы: 1) новые по форме и по значению – не имеющие близких или тождественных по значению «обычных» производных слов с той же основой, но иных словообразовательных типов; 2) новые лишь по форме – близкие или тождественные по значению «обычному» производному слову, с той же основой, но другого словообразовательного типа.

По словообразовательной членимости выделяются следующие типы контаминированных образований.

1. Наложение конца первой основы и омонимичного начала второй основы (междусловное наложение): *всёхорошоу* ← *всё хорошо* (сращение) + *шоу* [Новое в русской лексике 2015: 32], окказионализм журналиста, общественного и политического деятеля Максима Калашникова.

2. Объединение основы первого слова и усечённой части второго: *лайкдорфин* ← *лайк* + *эндорфин*; *Лайкдорфин* — *гормон фейсбучного счастья*. (*Новая газета* 14.12.16) [Новое в русской лексике 2016: 10]; *бровеголик* ← *брови* + *-голик-* (по аналогии с *алкоголик*, *трудоголик*, *шопоголик*) – ‘о том, кто имеет пристрастие к коррекции бровей’. *Губоголики*, *бровеголики*, *скулоголики*... <...> *маниакальное желание перекроить свою внешность по образу и подобию и навсегда стереть индивидуальность, которую подарили природа и мама с папой, свидетельствует о серьёзных психологических проблемах*. (*Первый канал: Человек и закон* 19.03.2020) [Новое в русской лексике 2015: 32].

3. Усечённая часть первой основы соединяется с целым словом: *капбратия* ← *капиталистическая братия*; *Ведь у РФ есть и дружественные страны, не являющиеся с бешеной капбратией* (*Независимая газета* 24.05.16) [Новое в русской лексике 2016: 66]; *предскажулик* ← *предсказывать* + *жулик*. В глобальном медийном пространстве слова «эксперт» и «аналитик» в последнее время абсолютно девальвированы: во многом из-за того, что слишком часто эксперты оказываются предскажуликами (*Snob.ru* 07.12.16) [Новое в русской лексике 2016: 88].

4. Объединение усечённых частей двух основ. Данный тип контаминации в лингвистической литературе не имеет устойчивого терминологического наименования: определяется как *телескопическая аббревиатура*, *словослияние*, *вставочное словослияние*. Пополнение словарного состава телескопическими аббревиатурами – *блендинг* – явление характерное для английского языка: *brunch* (‘приём пищи, сочетающий в себе завтрак и второй завтрак / обед’) ← *breakfast* (‘завтрак’) и *lunch* (‘второй завтрак’). Некоторые авторы предпочитают использовать данный термин в отношении словообразовательных процессов современного русского языка [5]. Появление телескопических аббревиатур продиктовано не только принципом экономии речевых усилий, но и желанием автора выделить именуемый предмет из контекста. В качестве очевидных примеров телескопических аббревиатур из словарных материалов «Новое в русской лексике» можно привести следующие.

Битрубль ← *биткоин* + *рубль* – ‘российская криптовалюта, планировавшаяся к выпуску платёжным сервисом QIWI’ [Новое в русской лексике 2015: 23]. Результаты запросов в русскоязычном сегменте интернета свидетельствуют о выходе деривата в узуальное употребление: *Что такое битрубль и зачем он нужен?* (*Аргументы и факты*. 16.09.2015); *Перспективы битрубля: зачем Центробанку выпускать криптовалюту?* (*ПМЭФ*. 6.06.2017).

Забавные телескопизмы, обозначающие овощные гибриды, представлены в материалах 2016-го года: *кабаксон* (к/ч) ← *кабачок* + *патиссон*, *пачичок* ← *патиссон* + *кабачок*, *тыквопат* ← *тыква* + *патиссон* [Новое в русской лексике 2016: 64, 84, 103].

5. Объединение паронимически совпадающих частей слов: *мяучный* ← *мяу*, *мякать* (к//ч) + *научный* – о коте, проживающем на территории музея [Новое в русской лексике 2016: 79]; *диванстрация* ← *диван* + *демонстрация* – ‘о массовой демонстрации фотографий с шутливыми лозунгами в онлайн-формате, проведённой участниками из дома в начале пандемии’ [Словарь коронавирусной эпохи 2021: 44].

6. Включение, когда основа одного слова вставляется в середину другого слова. Данную разновидность также определяют как междусловное совмещение: *инфейкция* ← *инфекция* + *фейк* – ‘о недостоверной информации о коронавирусной инфекции’ [Словарь коронавирусной эпохи 2021: 64].

Наблюдения за языковым материалом, представленным в серии «Новое в русской лексике» показали, что наибольшее количество контаминированных образований содержится в выпуске 2020 года и в специально подготовленном «Словаре коронавирусной эпохи» (2021). Контаминанты в медийном дискурсе являются проявлением авторской реакции на значимые события, происходящие в обществе.

Библиографический список

1. Словообразование современного русского языка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина, Е.А. Фролова, М.М. Литвинова. М.: Академия, 2005. 160 с.
2. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
3. Улуханов И.С. Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы // Вопросы языкознания. 1984. № 1. С. 44–54.
4. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. 1957. № 4. С. 64–73.
5. Хрущева О.А. Бленды современного русского языка как зеркало культуры // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 66–70.
6. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. М.: Индрик, 2001. 504 с.

УДК 811
ББК 81.2

В.И. Земзерева, канд. пед. наук, доцент
Россия, Москва, Академия управления МВД России

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ – ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы при изучении русского языка как иностранного, обоснована важная роль самостоятельной работы в учебном процессе. Автор характеризует отличительные особенности организации самостоятельной работы иностранных слушателей и адъюнктов, приводит конкретные примеры из опыта работы. Отмечается важная роль преподавателя в организации самостоятельной работы при изучении РКИ, от результата которой во многом зависит эффективность практических занятий и качество подготовки специалистов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, самостоятельная работа, учебный процесс, языковая личность.

V.I. Zemzereva, Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor
Russia, Moscow, Academy of Management
of the Ministry of Internal Affairs of Russia

INDEPENDENT WORK IN TEACHING RCT IS ONE OF THE ELEMENTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the problem of organizing independent work in learning Russian as a foreign language, and substantiates the important role of independent work in the educational process. The author describes the distinctive features of the organization of independent work of foreign students and adjuncts, gives specific examples from work experience. The important role of the teacher in organizing independent work in the study of RCT is noted, the result of which largely determines the effectiveness of practical training and the quality of specialist training.

Key words: Russian as a foreign language, independent work, learning process, linguistic personality.

Одним из ведущих стратегических направлений развития высшего образования в вузах МВД России является усиление внимания к решению проблемы качественной профессиональной подготовки обучающихся в вузе.

В настоящее время вузы МВД Российской Федерации проявляют большую заинтересованность к одному из ключевых компонентов образовательного процесса – вопросам самостоятельной подготовки обучающихся, в том числе иностранным сотрудникам полиции. Проблема организации самостоятельной подготовки иностранных слушателей и адъюнктов также приобретает существенную значимость в Академии управления МВД России, и в содержании образования ей отводится особое место. Это обусловлено многими факторами (профессиональными, педагогическими, психологическими, социальными и др.).

Правоохранительная деятельность требует от сотрудников полиции высокого профессионализма, соответствующего правового и культурного уровня, развития моральных и нравственных качеств. Процесс обучения в Академии управления МВД России включает в себя квалифицированную профессиональную подготовку иностранных слушателей и адъюнктов, формирование у них на соответствующем уровне риторической личности сотрудника полиции, приобретение ими в процессе обучения русскому языку как иностранному риторических умений и навыков, необходимых сотрудникам ОВД, которые являются гарантами законности и правопорядка, для решения их коммуникативных профессиональных задач.

В вузах МВД, как и в других вузах Российской Федерации, при подготовке специалистов не ограничиваются передачей иностранным слушателям и адъюнктам только знаний, так как сами по себе знания еще не делают офицера подготовленным к выполнению служебной деятельности. Обучаемым необходимо прививать умение творчески использовать эти знания на практике. Поэтому значительная часть учебного времени отводится практическим формам обучения, когда обучаемым приходится самостоятельно анализировать обстановку или явления, рассуждать, принимать решения, иначе говоря, самостоятельно мыслить. Необходимо «максимально эффективно организовать учебный процесс в аудиторное время, а также сформировать

у обучающихся желание самостоятельно совершенствовать изучаемый язык» [3, с. 325].

Задача каждого преподавателя РКИ – грамотно организовать работу в направлении самостоятельной подготовки иностранных слушателей и адъюнктов, от результата которой во многом будет зависеть эффективность занятий и качество подготовки специалиста.

Процесс обучения в вузе все больше основывается на творческой активности и высокой самостоятельности иностранных обучающихся. Без этого в современных условиях трудно успешно освоить сложный и обширный программный материал, научиться постоянно совершенствовать свои знания в последующей служебной деятельности.

При изучении РКИ настраиваем иностранных слушателей и адъюнктов на индивидуальный поиск знаний, являющийся самой характерной и действенной чертой самостоятельной работы.

Под самостоятельной работой понимается деятельность иностранных обучающихся как по заданию преподавателя РКИ, так и по собственному желанию, направленная на закрепление, расширение и углубление получаемых знаний, умений и навыков, а также на усвоение нового материала без посторонней помощи.

Особенность самостоятельной работы иностранных слушателей и адъюнктов в Академии заключается в том, что они самостоятельно работают над освоением русского языка не только на занятиях по РКИ и при подготовке к ним, но и в течение всего учебного времени, на всех видах занятий по другим дисциплинам и в часы самостоятельной подготовки.

Для усвоения материала по разным учебным дисциплинам вне зависимости от формы проведения занятий каждый из иностранных обучающихся должен поэтапно выполнить определенную самостоятельную работу: обработать услышанный учебный материал самостоятельно и записать своими словами тезисы лекции, существенные моменты семинарского или практического занятия, зафиксировать схемы, рисунки, произвести какие-либо расчеты и пр. К сожалению, не все иностранные обучающиеся готовы к такой работе, что влечет за собой слабое

усвоение знаний. Как правило, они фотографируют материал, размещенный на слайде презентации по теме занятия, но не каждый из них занимается «расшифровкой» материала во время, отведенное для самостоятельной подготовки. В этом заключается существенный минус.

При обучении РКИ на практических занятиях степень самостоятельной работы обучающихся увеличивается. Им приходится самостоятельно анализировать речевую ситуацию, решать принимать или не принимать участие в определенных этапах занятия, выбирать верное решение, формулировать свои мысли, задавать вопросы, анализировать выступления товарищей и высказывать свое мнение или давать оценку услышанному.

В зависимости от сложности заданий, получаемых от преподавателя РКИ, самостоятельная работа иностранных слушателей и адъюнктов может увеличиваться в объеме или приобретать исследовательский характер. В данной ситуации они должны быть способны не только воспринимать услышанное, но и наблюдать, изучать явления или процессы, устанавливать закономерности, приходиться к логическим выводам.

«Самостоятельная работа может способствовать осуществлению такого важного для эмоционального комфорта обучающегося момента, как индивидуальный подход. В том случае, если задания даются выборочно, «тренируются» именно те темы, в которых студент ощущает свою недостаточную компетентность» [1, с. 234].

Положительно влияет на организацию самостоятельной работы при обучении РКИ и дисциплинирует обучающихся регулярное выполнение тестовых заданий по разным темам и на разных этапах изучения русского языка. «Они используются во время аудиторных и самостоятельных занятий как в качестве тренировочных упражнений для повторения, закрепления изученного материала, углубления знаний и навыков владения русским языком, так и в качестве контрольных заданий с целью выявления уровня подготовки студентов к речевой практике» [2, с. 58].

В каждом вузе, как правило, существует Положение об организации самостоятельной работы студентов, курсантов, слушателей и других категорий обучающихся. Большая часть

самостоятельной работы осуществляется в часы и дни, определенные расписанием занятий, а также в часы самостоятельной подготовки, установленные расписанием дня.

Так, в Академии управления МВД России в соответствии с Приказом № 238 от 30.04.20 «Об организации внутренней службы и внутреннего порядка в Академии» самостоятельная форма обучающихся очной формы обучения проводится в учебных аудиториях, помещениях кафедр и библиотек (для иностранных слушателей, иностранных адъюнктов – за исключением, специальной библиотеки управления учебно-методической работы) Академии в часы самостоятельной работы, установленные Расписанием дня переменного состава Академии.

Самостоятельная работа обучающихся заочной формы обучения осуществляется в периоды между промежуточными аттестациями и до государственной итоговой аттестации по месту службы обучаемого, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.

Адъюнкты очной формы обучения, выполнившие индивидуальный план работы и не имеющие действующих дисциплинарных взысканий, со 2-го семестра обучения допускаются к обучению в формате самостоятельной работы по месту проживания.

При подготовке к практическим занятиям по РКИ в процессе самостоятельной работы иностранные обучающиеся занимаются активной умственной деятельностью, способствующей более глубокому проникновению в сущность языковых явлений, направленной на усвоение учебного материала и обеспечивающей более прочное его запоминание.

Следовательно, роль самостоятельной работы в овладении знаниями при изучении РКИ достаточно велика. Можно с уверенностью утверждать, что самостоятельная работа иностранных слушателей и адъюнктов – это важнейшая часть учебного процесса. Она играет ведущую роль в формировании навыков познавательной деятельности, вырабатывает способность анализировать явления и факты, формирует у сотрудников полиции следующие компетенции:

- языковую (владение нормами современного литературного языка);

– речевую (владение способами формирования мыслей посредством языка);

– коммуникативную (умение с помощью языковых средств решать задачи профессиональной коммуникации в разных ситуациях общения);

– культуроведческую (владение нормами этикета и культурой межнационального общения);

– риторическую (умение понимать текст, создавать новый и произносить его в соответствии с целями и задачами профессионального общения), а также учит самостоятельно мыслить.

Приведем пример из практики. К одному из практических занятий по теме «Орфоэпическая правильность речи. Особенности ударения в русском языке. Акцентологические нормы», проводившемся накануне 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, иностранные слушатели получили задание подготовить выразительное чтение (или чтение наизусть) одного из стихотворений советских или современных поэтов о войне и небольшой комментарий, почему выбрали именно этот текст. Преподавателем для подготовки было предложено около двадцати стихотворений о войне.

Иностранные слушатели творчески подошли к процессу самостоятельной работы и выполнению задания. Их ответы были яркими и запоминающимися. Один слушатель перед чтением стихотворения о битве под Сталинградом рассказал о логотипе года и о впечатлениях от своей поездки на Мамаев курган – памятник-ансамбль в Волгограде, посвященный Победе в Сталинградской битве, один из главных военных мемориалов. Особенно его поразила высота памятника – главная высота России, 102 метра. Другой слушатель после чтения наизусть стихотворения «В землянке» («Бьется в тесной печурке огонь») рассказал об истории знаменитой и любимой всеми песни. Третий попросил разрешения спеть песню «Смогулянка», а командир группы открыл занятие исполнением песни «День Победы». Другие иностранные слушатели рассказывали о том, почему их выбор пал на конкретный текст. Нужно отметить, что многие остановили свой выбор на других стихотворениях о войне, которые привлекли их внимание по определенным личным причинам.

На данном занятии были закреплены следующие составляющие орфоэпической нормы: трудности звукоупотребления; твердое и мягкое произношение согласных звуков; произношение сочетаний –*ЧН* и –*ЧТ*; особенности русского ударения, его нефиксированность и подвижность; семантические и грамматические функции ударения; особенности ударения в глаголах прошедшего времени и др. Был сделан общий вывод об особенностях ударения в русском языке.

Иностранные слушатели во время ответа сообщали о том, какие сложности испытывали в процессе выбора стихотворения и во время подготовки к выразительному чтению. В конце занятия были выставлены оценки за качество выполнения домашней самостоятельной подготовки.

Таким образом, самостоятельная работа иностранных обучающихся способствует углублению и расширению полученных знаний, развитию инициативы и творческих способностей, применению теоретических знаний и умений на практике.

Самостоятельная работа при обучении русскому языку как иностранному, грамотно организованная преподавателем, безусловно, повышает уровень общей культуры и профессионализм сотрудников правоохранительных органов, обучающихся в Академии. Если подходить к организации самостоятельной работы не формально, то данный вид учебной деятельности есть сложный, ответственный и трудоемкий процесс.

Несомненно, в современной системе образования самостоятельная работа является одним из наиболее важных элементов российского профессионального образования. Овладение умениями и навыками самостоятельной работы является необходимой предпосылкой для качественного усвоения учебной программы вуза и формирования разносторонней языковой личности выпускников, которые по окончании вуза смогут успешнее выполнять служебные обязанности на должности руководителя или сотрудника полиции.

Библиографический список

1. *Анипкина Л.Н.* Методические особенности организации самостоятельной работы студентов, изучающих РКИ в вузе // Вестник

РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 230–236.

2. *Воробьева Т.А.* Тестовые технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. С. 57–61.

3. *Кондрашова О.А.* Из опыта организации внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку в целях совершенствования языковой, речевой и коммуникативной компетентности у иностранных обучающихся // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург; декабрь 2014 г.). Санкт-Петербург: Сатис, 2014. 382 с.

УДК 378.14:811.161.1

ББК 81.411.2-99

А.А. Иткулова, А.А. Соколова

Россия, Тюмень, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «БИБЛИОТЕЧНЫЙ ДЕНЬ» КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассматривается опыт внедрения образовательного проекта «Библиотечный день» в процесс обучения иностранных военнослужащих русскому языку. Авторы показывают, как экскурсии в библиотеки города Тюмени способствуют формированию лингвострановедческой компетенции. Подробно рассматривается образовательный потенциал каждой библиотеки в изучении языка и культуры.

Ключевые слова: лингвострановедение; библиотеки; образовательный проект; русский язык как иностранный.

A.A. Itkulova, A.A. Sokolova

Russia, Tyumen, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of the Engineering Troops A.I. Proshlyakov

EDUCATIONAL PROJECT "LIBRARY DAY" AS A BASIS FOR THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE AMONG FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Abstract. The article examines the experience of implementing the educational project "Library Day" in the process of teaching foreign military personnel the Russian language. The authors show how excursions to libraries in the city of Tyumen contribute to the formation of linguistic and cultural competence. The educational potential of each library in the study of language and culture is examined in detail.

Key words: linguistic and cultural studies; libraries; educational project; Russian as a foreign language.

В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище обучаются иностранные военнослужащие из разных стран мира, таких как Венесуэла, Монголия, Буркина-Фасо, Конго, Лаос, Гвинея-Бисау, Центральноафриканская Республика и т. д. Одной из задач преподавателей русского языка как иностранного является формирование лингвострановедческой компетенции, то есть знакомство с культурой и традициями России через изучение языка.

В Толковом словаре Т.Ф. Ефремовой находим следующее определение: «Лингвострановедение – область теории и практики обучения русскому языку как иностранному, состоящая в определении путей ознакомления учащихся с культурой страны, её традициями и историей [5, с. 869].

В педагогической науке существуют различные способы введения лингвострановедческого материала в практику преподавания языка. На наш взгляд, одним из способов формирования лингвострановедческой компетенции является проведение внеаудиторных занятий на базе библиотек.

В настоящее время недостаточно исследований, которые непосредственно рассматривают квалификацию библиотек как мест обучения. Однако библиотеки служат для сохранения и передачи национального наследия, а также для просвещения граждан. Они напрямую реализуют связь между культурными ценностями и знаниями [2, с. 11].

Сегодня возрастает значение библиотек как хранилищ духовных ценностей, а также их роль в сборе и распространении информации, содействии сохранению и развитию культуры и повышению осведомленности общественности. Сохраняя и распространяя культурные ресурсы, библиотеки способствуют обеспечению социальной стабильности, сохранению моральных норм, ценностей и исторической памяти, укреплению творческого потенциала личности и общества в целом, формированию культурологической компетенции [4, с. 99].

Есть несколько причин, которые характеризуют библиотеки как значимый этап в изучении языка в процессе культурного развития. Так, библиотеки содержат информацию, к которой каждый может получить доступ и использовать её различными способами для самообразования, саморазвития и повышения ква-

лификации. Также библиотеки могут выступать информационными социальными платформами для общения и образовательной деятельности между людьми разных национальностей (библиотеки могут быть местами, где люди учатся писать деловые письма, рассказывать истории и общаться друг с другом) [6, с. 6].

Нами был разработан образовательный проект «Библиотечный день», который был внедрён в учебный процесс и реализован на базе библиотек города Тюмени.

Библиотека не всегда воспринимается обучающимися как место, где они могут выучить язык или улучшить свои навыки общения. Однако многие библиотеки сегодня располагают таким огромным фондом, который позволяет не только углубить знания языка, но и расширить кругозор, пополнить культурологические знания [1, с. 83].

В проект вошли ведущие библиотеки города, которые характеризуются большим фондом хранения, наличием отдела редких книг и электронного каталога.

Тюменская областная научная библиотека имени Д.И. Менделеева – это самая большая библиотека в городе, которая занимает 11 000 м² и насчитывает 3 млн единиц хранения. В библиотеке установлена специальная программа АБИС «ИРБИС» для быстрого доступа к электронному каталогу. Персональные компьютеры, мультимедийные кресла и кабинки делают пространство комфортным для коворкинга [7].

Посещение данной библиотеки иностранными курсантами включает обучение процессу регистрации и отработку навыка работы с электронным каталогом. Библиотека позволяет не только пользоваться фондами, но и формировать лингвострановедческую компетенцию.

Во-первых, библиотека носит имя великого российского химика Дмитрия Ивановича Менделеева. На учебных занятиях курсанты 0 курса уже знакомятся с основными понятиями химии и с личностью учёного, поэтому информация, полученная о нём в библиотеке, систематизирует имеющиеся знания. Углубление знаний о личности Д.И. Менделеева возможно и на других экскурсиях, например, в музее Тюменского индустриального университета или в г. Тобольске, где в Доме заместителя

представлен гимназический класс, в котором учился Дмитрий Иванович.

После посещения библиотек города проводятся внеаудиторные учебные занятия как в городских музеях, так и в узкоспециализированных музеях высших учебных заведениях Тюмени.

Во-вторых, библиотека на регулярной основе готовит экспозиции об известных личностях России и региона. Так, например, в этом году курсанты посетили выставки, посвящённые А.С. Пушкину и П.П. Ершову.

Уже будучи знакомыми с личностью А.С. Пушкина, курсанты узнали о его родственных связях с Ганнибалом, увидели подарочные издания произведений поэта, попытались прочитать с помощью лупы самую маленькую книгу стихов.

П.П. Ершов хорошо известен тюменцам не только как автор знаменитого «Конька-Горбунка», но и как земляк, уроженец села Безруково Ишимского уезда, директор училищ Тобольской губернии. Несомненно, изучение жизни и творчества П.П. Ершова является обязательным в рамках лингвострановедения. На аудиторных занятиях по русскому языку как иностранному курсанты знакомятся с биографией писателя, сюжетом сказки, смотрят мультипликационный фильм. В библиотеке вниманию обучающихся представлены различные издания книги «Конёк-Горбунок», материалы, рассказывающие об интересных фактах, связанных с П.П. Ершовым.

Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина (Тюменский филиал) функционирует как электронное хранилище цифровых копий важнейших документов по истории, теории и практике российской государственности, русскому языку, а также как мультимедийный многофункциональный центр, имеющий статус национальной библиотеки России [9].

На базе библиотеки курсанты учатся искать архивные документы по заданной теме, обрабатывать информацию и дополнять ею свои научные доклады.

Тюменская центральная городская библиотека – это библиотека с книжным фондом 113 374 экземпляра [8]. Данная библиотека территориально находится ближе всего к военному училищу, поэтому мы записываем в неё курсантов, чтобы они могли пользоваться абонементом и брать книги для прочтения

в казарму. Библиотека активно сотрудничает с художниками и регулярно выставляет их картины в своём арт-салоне «На Никольской». В этом году курсанты посетили выставку иллюстраций к сказке Петра Павловича Ершова «Конёк-горбунок», где были представлены работы салехардского художника Андрея Вахрушева и художника из Алматы Вячеслава Люй-Ко. Материалы выставки послужили углублению знаний курсантов. Знакомство с личностью П.П. Ершова может быть продолжено в дальнейшем на экскурсии в город Тобольск, где можно посетить кабинет писателя в Доме наместника и сквер с героями сказки.

Особый интерес у курсантов вызывают редкие книги, поэтому в проект «Библиотечный день» вошла экскурсия в отдел редкий книги библиотеки Тюменского государственного университета.

Фонды библиотеки пополнялись в течение многих лет со времён основания университета. Курсанты увидели уникальные рукописи XVI–XVII вв., книги на бересте и кости мамонта, а также издания, обладающие свойствами книжных памятников. [3]. Интерес для курсантов представили и собрания сочинений В.И. Ленина и И.В. Сталина, а также специальная литература по военному делу.

Формирование лингвострановедческой компетенции невозможно без знакомства с известными людьми региона. Иван Яковлевич Словцов – русский исследователь Сибири, учёный, педагог. Был директором Тюменского Александровского реального училища, в котором открыл библиотеку и музей древностей Западной Сибири. В Государственном аграрном университете Северного Зауралья сохранился интерьер библиотеки времён И.Я. Словцова и создан музей истории вуза.

Таким образом, библиотеки играют важную роль в формировании лингвострановедческой компетенции, так как выступают в роли источника информации и культуры. Библиотечные занятия, проведённые с иностранными курсантами в рамках образовательного проекта «Библиотечный день», способствуют интерактивному обучению и развитию коммуникативных навыков. В дальнейшем в библиотеках города курсанты смогут готовить научные доклады на различные темы. Правильное использование библиотечного потенциала позволяет обучающимся

глубоко погрузиться в изучаемую культуру, расширить свой кругозор и развить коммуникативные навыки.

Библиографический список

1. *Denier C.* L'apprentissage du français à la bibliothèque // Migrations et bibliothèques, 2019. P. 83–90.

2. *Le Marek J.* Les musées et les bibliothèques en tant qu'espaces culturels pour l'éducation // Espaces culturels de formation. 2006. № 11. P. 9–38.

3. Библиотечно-музейный комплекс ТюмГУ [Электронный ресурс]. URL: https://bmk.utmn.ru/ru/pages/servis/exkursii/otdel_rk (дата обращения: 31.05.2025).

4. *Булычева А.А.* Роль библиотек в сохранении историко-культурного наследия и культурных традиций мордовского народа (на примере Республики Мордовия) // Вестн. Томского гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2012. № 4 (8). С. 98–103.

5. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка: Толково-образовательный: Свыше 136 000 словарных статей. Ок. 250 000 семантических единиц: в 2 т. Т. 1: А – О. 2-е изд., стер. М.: Русский язык, 2001.

6. *Михнова И.Б.* Библиотека как институт формирования языковой культуры // Библиотечное дело. 2016. № 3 (261). С. 5–8.

7. Тюменская областная научная библиотека им. Дмитрия Ивановича Менделеева [Электронный ресурс]. URL: <https://tonb.ru/?ysclid=m8xzgxhny266820252> (дата обращения: 25.03.2025).

8. Тюменская ЦГБ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.citylib-tyumen.ru/?ysclid=m8xzg6mu9z193790668> (дата обращения: 01.04.2025).

9. ФГБУ «Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prilib.ru/?ysclid=m8xzfe53ob81398599> (дата обращения: 01.04.2025).

УДК 378.2
ББК 72.643

Киеу Ань Ву, аспирант

Ф.Ф. Фархутдинова, профессор

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

О НЕКОТОРЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ БАРЬЕРАХ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ДИССЕРТАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ АСПИРАНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Аннотация. В работе предпринята попытка охарактеризовать условия, в которых проходит научная подготовка иностранного аспиранта-филолога, а также осуществляется подготовка диссертации, описываются сложности, которые он должен преодолевать для успешной защиты.

Ключевые слова: исследовательские барьеры, базовое образование, аспирантура, тема научного исследования, научные публикации.

Kieu An Wu, PhD student

F.F. Farkhutdinova, Professor

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

ABOUT SOME RESEARCH BARRIERS DURING THE PREPARATION OF A DISSERTATION BY FOREIGN PHILOLOGY GRADUATE STUDENTS

Abstract. The paper attempts to characterize the conditions in which the scientific training of a foreign graduate student in philology takes place, as well as the preparation of a dissertation, describes the difficulties that he must overcome for a successful defense.

Key words: research barriers, basic education, research topic, scientific publications.

Обучение в аспирантуре – важный этап подготовки научно-педагогических кадров. Он получает свое осмысление в среде научного сообщества [Терентьев, Бекова, Малошенок 2018], а также обсуждается в институтах гражданского общества [Таран 2024]. Но его адекватное осмысление невозможно без

участия тех, кто включен в сам процесс аспирантского обучения, то есть самих иностранных аспирантов.

Обучение в аспирантуре для иностранца из юго-восточной Азии – увлекательный, полезный и при этом очень сложный процесс, который уже становился объектом анализа [Киеу Ань Ву 2023]. Но опыт, полученный на завершающем этапе обучения в аспирантуре, может быть полезен будущим иностранным аспирантам.

Главные сложности обучения в российской аспирантуре связаны не с погодными и природными явлениями, не с бытовыми трудностями, а со стандартами и академическими ожиданиями иностранцев. Русскоязычный аспирант и аспирант-иностранец выполняют один и тот же объем работ и находятся в одинаковых временных рамках при подготовке диссертационного исследования. В этом есть определенная несправедливость и неравенство исходных позиций, потому что такие факторы, как уровень базовой подготовки, уровень владения русским языком, время написания текста статьи и диссертации на родном и иностранном языке очень различаются, и значит, иностранец находится в заведомо невыгодных условиях. При этом количество статей в изданиях ВАК для русских и иностранных аспирантов одинаково. Не берется во внимание тот факт, что аспирант-иностранец начинает создавать качественный научный продукт намного позднее русскоязычного аспиранта, т. к. ему нужно намного больше времени на оформление на иностранном языке концепции своего исследования. О зарубежном опыте интересную информацию можно найти в статье «Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств» [Пахомов, Гуртов и др. 2018].

Еще один фактор, о котором нужно сказать, – ограниченные сроки пребывания в стране обучения. За три года нужно написать не только текст кандидатской диссертации, опубликовать, три статьи в изданиях ВАК, несколько статей в изданиях РИНЦ, выступить на научных конференциях разного уровня, пройти педагогическую практику, подготовиться к защите на кафедре, а потом подготовить первичные документы в диссертационный совет – это настоящее испытание для иностранного аспиранта.

Каждый из этапов работы над кандидатской диссертацией сложен по-своему. Однако наибольшую трудность представляет погружение в тему научного исследования. Почему этот этап сложен и важен? Поступивший в аспирантуру иностранец часто не имеет филологического образования, поскольку на родине изучал русский язык как иностранный. Его компетенции – это письменная и устная коммуникация. Он никогда не занимался научно-исследовательской деятельностью и не имеет навыков филологического анализа. Молодой ученый не умеет собирать языковой материал из одного или разных источников, не может описывать его, с трудом читает научную литературу на чужом языке, но он не владеет и навыками работы с научной литературой на родном или другом иностранном языке (например, английском, французском). Аспиранту-иностранцу необходимо разобраться в основаниях науки, в её истории, в сложившихся научных школах, проанализировать русскоязычную терминологию, разобраться в методах филологического (лингвистического) анализа и обосновать выбор методологической базы, которая соответствует современным научным поискам. То, что, например, иностранный студент-филолог узнает, обучаясь в российском бакалавриате или магистратуре, иностранный аспирант вынужден осваивать в годы аспирантуры. Если учесть, что уровень развития гуманитарных наук в Российской Федерации во многом опережает аналогичные науки во Вьетнаме или в Африке, откуда приезжают аспиранты, то обращение к ученым трудам на родном языке часто оказывается неэффективным для молодого ученого: ученых-лингвистов во Вьетнаме или в африканских странах волнует иная проблематика, не пересекающаяся с российской. Немаловажно и то, что иностранный аспирант включается в ход исследований своего научного руководителя и того подразделения, к которому его прикрепляют. Это расширяет методологическую основу будущего исследования, но и усложняет позиции аспиранта, т. к. он должен освоить не только направление работы своего наставника, вникнуть в полученные руководителем результаты, но и разобраться в работах учителей, коллег и учеников руководителя. Сам же научный руководитель обязан таким образом подобрать тему исследования для иностранного аспиранта, чтобы она соотносилась с его собствен-

ными научными изысканиями, чтобы она содержала признаки актуальности и новизны и при этом учитывала отсутствие исследовательских навыков подопечного. Руководитель исходит из того, что аспирант – чаще всего абсолютно незнакомый человек – сможет обрести необходимые навыки, самостоятельно подготовить работу и представить её на должном научном уровне. Это возможно лишь при высокой мотивированности аспиранта-иностранца на достижение результата. Известно, что иностранные аспиранты защищаются чаще, чем российские. Статистика за 2012–2016 годы показывает, что из 4684 иностранных аспирантов защитилось почти 2500 человек, то есть 41 %, тогда как российские защиты составили 21 % [Терентьев, Бекова, Малошенок 2018, с. 48].

Таким образом, можно сказать, что главными исследовательскими барьерами иностранного аспиранта-филолога являются 1) жесткие условия, в которых проводится работа над диссертацией (ограниченное время исследования, недостаточное владение языком специальности, терминологическим аппаратом, доминирующими и новаторскими концепциями научного знания); 2) тема исследования, которая отражает различие научных интересов на международном или межгосударственном уровне; 3) общие непредвиденные трудности, связанные с бытовой адаптацией аспиранта (изменение временного режима, трудности в привыкании к климату, непривычный набор продуктов и обязательное ухудшение самочувствия, трата большого количества времени на самообслуживание) – то, что мешает сосредоточиться исключительно на диссертации; 4) нередко это и необходимость работать, чтобы обеспечивать себя. Известный факт, что иностранные студенты и аспиранты воспринимают Российскую Федерацию как страну с отличным образованием и отличными условиями для жизни. Именно поэтому для многих из них учеба – это только одна часть их жизни: «их интересы распределяются между образованием для будущего, работой за зарплату для настоящего и общественной деятельностью для души. Про этих студентов можно сказать, что они "рабочие, которые учатся", а не "студенты, которые работают", поскольку работа отнимает у них очень много физических сил и отвлекает их от уче-

бы» [Киеу Ань Ву 2022]. Это касается главным образом студентов, которые обучаются на коммерческой основе.

Но любые исследовательские барьеры можно и нужно преодолевать. Обучение в аспирантуре изучаемого языка – это хорошая школа будущей преподавательской и исследовательской деятельности, а также бесценный опыт знакомства с российскими научными школами.

Библиографический список

Киеу Ань Ву. Проблемы обучения научному стилю речи в полиэтнической группе студентов-филологов (из опыта работы) // Морозовские чтения: Международный научно-практический семинар, Иваново, 10 декабря 2021. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2022. С. 95–100.

Киеу Ань Ву. Исследовательские барьеры инофона на русском языке как иностранном (наблюдение и опыт аспиранта-филолога) // Морозовские чтения: Международный науч.-практ. семинар, Иваново, 20 декабря 2022. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2023. С. 74–82.

Пахомов С.И., Гуртов В.А., Стасевич А.В., Щеголева Л.В. Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22 (5): 43–53. DOI 10.15826/umpra.2018.05.048.

Погукаева А.В., Коберник Л.Н., Омелянчук Е.Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. 8 с.

Таран Н. Зачем иностранным аспирантам реформа высшего образования в России // <https://forpost-sz.ru/a/2024-12-07/zachem-inostrannym-aspirantam-reforma-vysshego-obrazovaniya-v-rossii>

Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22 (5). С. 54–66.

УДК 811.161.1'37
ББК 74.268.19=411.2,9

В.А. Китаева, магистрант

Россия, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

ИЗУЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена особенностям устаревшей лексики и проблеме обучения лексике иностранных студентов на занятиях РКИ. В работе показаны различия лексических и семантических историзмов и архаизмов. Приводятся примеры, в которых показана методика обучения устаревшей лексике на занятиях РКИ.

Ключевые слова: устаревшая лексика, историзмы, архаизмы, РКИ, методы изучения устаревшей лексики.

V.A. Kitaeva, undergraduate student

Russia, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University

LEARNING OUTDATED VOCABULARY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of outdated vocabulary and the problem of teaching vocabulary to foreign students in Russian as a foreign language classes. The work reveals in detail the groups of lexical and semantic historicisms and archaisms. Examples are given in which the methodology of teaching outdated vocabulary in Russian as a foreign language classes is shown.

Key words: obsolete vocabulary, historicisms, archaisms, Russian as a foreign language, methods of studying obsolete vocabulary.

В современных условиях взаимодействие народов и диалог культур невозможны без углубленного и правильного понимания смыслов, складывающихся на протяжении многих десятилетий и реализующихся в единицах языка, особенно в слове, которое собирает универсальные и уникальные представления о мире. Именно поэтому уровень владения русским языком ино-

странными студентами во многом определяется их знаниями не только в области русской истории, но и культуры.

Методика изучения лексики предполагает включение культурологической информации, без которой усвоение словарных богатств любого языка невозможно. «Культурологическая составляющая, предполагающая глубокое понимание мира носителей языка, наряду с собственно языковой и коммуникативной признается сегодня одной из ключевых при обучении русскому языку как иностранному» [4, с. 58]. Лексика выполняет главную роль как в языковом общении, так и в понимании культурно-исторических контекстов.

При обучении русскому языку иностранных обучающихся необходимо учитывать выбранный ими профиль подготовки. Так, будущие историки должны уже на начальном этапе получить понятие об устаревшей лексике и познакомиться с небольшим корпусом архаизмов и историзмов.

В текстах иностранные студенты встречаются с такой лексикой, которая называет особые и часто единичные явления русской жизни, реалии национальной культуры. При этом в большинстве случаев самыми сложными для понимания оказываются устаревшие слова. Устаревшая лексика в практике преподавания русского языка как иностранного требует особого подхода на занятиях с учетом межъязыковых и культурных расхождений. При анализе необходимо учитывать следующие ее особенности: 1) устаревшая лексика есть результат перехода определенных слов из активного словаря в пассивный; 2) среди устаревшей лексики выделяются группы историзмов и архаизмов; 3) для носителей языка большинство подобных слов не представляет трудности, поскольку понимаются неосознанно, на имеющемся языковом и культурном опыте; 4) определенные типы устаревшей лексики характерны для той или иной специальной или художественной литературы.

Исчезновение из языка слов и отдельных их значений представляет собой сложное явление, которое совершается в течение длительного времени и не сразу приводит к выпадению слова из лексики. «Утрата слова или того или иного его значения, – пишет Н.М. Шанский, – результат длительного процесса архаизации соответствующего языкового факта, когда он из явления активного словарного запаса первоначально делается до-

стоянием пассивного словаря и лишь потом постепенно забывается и совершенно исчезает из языка» [5, с. 144].

Слова могут выйти из активного употребления по следующим причинам: 1) исчезают называемые ими предметы, явления, вещи и т. д.; 2) они как обозначения каких-либо предметов, явлений и т. п. в процессе употребления могут быть вытеснены другими словами. На основании этого среди устаревших слов принято выделять две основные категории слов: историзмы и архаизмы.

«Историзмы – слова и выражения, вышедшие из активного употребления в связи с тем, что исчезли или стали неактуальными обозначаемые ими понятия (напр., *армяк, бонна, нэпман, коллежский асессор*)» [2, с. 222]. Историзмы представляют собой слова пассивного запаса, которые используются для единственного обозначения соответствующих понятий. Вместе с тем, они не имеют синонимов в современном русском языке. Это можно объяснить устареванием самих реалий, для которых эти слова служили наименованиями. Традиционно выделяют следующие группы историзмов: 1) лексические, или собственно историзмы (полные историзмы); 2) семантические историзмы (частичные историзмы).

Лексические (полные) историзмы – однозначные или многозначные слова, которые обозначают вышедшие из повседневного употребления предметы или явления и при этом не используются для называния новых явлений, например: *барицина, соха, рожон, сюртук, кафтан, гайдамак, городничий*.

Семантические (частичные) историзмы – это частные значения многозначных слов, относящиеся к вышедшим из употребления или исчезнувшим явлениям и предметам, например: *крепость* – ‘крепостное право’, *картель* – ‘письменный вызов на дуэль’, *подписчик* – ‘художник, расписывающий здания, стены, потолки’. Особую группу составляют историзмы, называющие явления и реалии, исчезнувшие из жизни носителей конкретного языка. Однако они являются актуальными в жизни других современных народов и поэтому связываются с экзотизмами: *канцлер, бургомистр*.

Архаизмы – это «слова и выражения, вытесненные из активного употребления синонимичными лексическими единица-

ми (напр., *выя* – ‘шея’, *глад* – ‘голод’, *скорбный лист* – ‘история болезни’) [1, с. 37]. В словарном составе современного русского языка рядом с архаизмами существуют синонимы, которые их заменили и являются словами активного употребления, например: *ловитва* – ‘охота’, *вояж* – ‘путешествие’, *кои* – ‘которые’, *балтические* – ‘балтийские’, *самодовольствие* – ‘самодовольство’, *стора* – ‘штора’, *пиит* – ‘поэт’.

Описывая данную группу лексики, Н.М. Шанский отмечает: «в зависимости от того, является ли устаревшим все слово как определенный звуковой комплекс, имеющий определенное значение, или устаревшим оказалось лишь его смысловое значение, архаизмы можно разделить на архаизмы лексические и архаизмы семантические» [5, с. 149]. Приводимый Н.М. Шанским ряд примеров позволяет терминологически объединить часть лексических архаизмов с историзмами.

Лексические архаизмы – это слова, которые полностью исчезли из употребления со всеми своими значениями: *однодворец*, *архалук*, *зело*, *урядник*, *фижмы* и др. Традиционно выделяют следующие группы лексических архаизмов:

1. Собственно лексические – слова, устаревшие полностью, как звуковые комплексы. Вместе с тем, они вытеснены в пассивный словарный запас словами с другой непроемчивой основой. В современном русском литературном языке такие слова имеют синонимы, полностью отличающиеся от архаизма по форме, например: *вотще* – ‘напрасно’, *сиречь* – ‘то есть’, *понеже* – ‘потому что’, *ветрило* – ‘парус’, *доколь* – ‘пока’, *присно* – ‘постоянно’, *вельми* – ‘очень’, *иже* – ‘который’, *денница* – ‘утренняя заря’, *сей* – ‘этот’ и др.

2. Лексико-словообразовательные – слова, которым в настоящее время в качестве языковой оболочки обозначаемых ими понятий соответствуют слова с такой же непроемчивой основой. В этом случае современное слово, которое в данный момент употребляется в активном словаре, отличается от архаизма только с точки зрения словообразовательной структуры, приставками или суффиксами. В таких архаизмах непроемчивая основа одна и та же, и они образованы от одного и того же слова, например: *пастырь* – ‘пастух’, *ответствовать* – ‘отвечать’, *свиристство* – ‘свиристость’.

3. Лексико-фонетические – слова, которые сейчас в качестве языковой оболочки соответствующих понятий заменены в активном словарном запасе на слова с тем же корнем. Однако они имеют в некоторой степени другой звуковой вид, например: *зерцало* – ‘зеркало’, *глад* – ‘голод’, *вран* – ‘ворон’, *вокзал* – ‘вокзал’, *ироизм* – ‘героизм’, *стора* – ‘штора’.

4. Лексико-синтаксические: устареть могут связи данного слова с другим, его возможность сочетаться с тем или иным словом. Это отражается на значении и употреблении слова в целом. Например, в настоящее время не говорят *славные беды*, *малый остров*, *безопасные разбойники*. Хотя словосочетания *славные подвиги*, *малые дети*, *безопасное место* являются современными и обычными. Это означает, что синоним, в отличие от архаизма, утрачивает способность сочетаться с определенными словами. В свою очередь, это оказывает влияние на грамматические свойства и функционирование слова в речи.

Семантические архаизмы – отдельные значения слов, которые утратили свою актуальность при сохранении самого слова в активном употреблении в других его значениях, например: *гость* – ‘купец’, *достигать* – ‘догонять’, *присутствие* – ‘государственное учреждение’, *приступ* – ‘вступление, введение’, *безродный* – ‘незнатный’, *отрасль* – ‘побег растения’.

Выделенные группы устаревших слов различаются между собой особенностью и возможностью их употребления в разных стилях современного русского языка. Архаизмы могут употребляться только с конкретной стилистической целью. С точки зрения современного словоупотребления их использование вне изобразительной и художественно-выразительной установки является ошибкой и не может быть оправдано. Историзмы так же, как и архаизмы, иногда употребляются с теми же целями и возможны вне конкретных стилистических условий. Поскольку они, как единственное выражение исчезнувших явлений, предметов и понятий, могут употребляться для наименования этих предметов, понятий и явлений. Такое использование историзмов можно найти в описаниях прошлого, в воспоминаниях, а также исторических работах.

Обращение на занятиях РКИ к устаревшей лексике, «ее лексико-семантический анализ важен для углубления представ-

лений иностранных студентов о русской культуре, традициях и обычаях, характеризующих наш прежний быт, нравы, обычаи и привычки, что имеет большое культурно-историческое значение» [4, с. 59].

Интерпретировать устаревшие слова на занятиях русского языка как иностранного не всегда можно с помощью обычных способов семантизации лексики, таких как перевод, объяснение через подбор синонимов и антонимов. Если на начальном этапе использование адаптированных текстов с минимальным количеством историзмов и архаизмов или совсем без них уменьшает лексические трудности у иностранных студентов, то в дальнейшем абсолютный отказ от «непереводимых» слов препятствует развитию речевого и культурного кругозора обучающихся.

Способы семантизации меняются в зависимости от речевого материала, а также уровня языковой подготовки иностранных студентов (см. подробнее, например: [3, с. 40]). Представление обучающимся словарного значения устаревшего слова заранее может лишить их возможности самостоятельно мыслить и замедлить языковую догадку. Наиболее часто применяемым способом интерпретации историзмов и архаизмов является наглядность. Демонстрирование самого предмета или его изображения, который исчез из современной жизни и не имеет аналогов в другой культурной реальности, способствует лучшему, чаще всего беспереводному усвоению значения устаревшего слова. Но такой способ может применяться не ко всем тематическим группам историзмов и архаизмов. В некоторых случаях эффективнее оказываются другие приемы семантизации – такие, как: 1) самостоятельный лингвистический поиск (обучающемуся предлагается сформулировать значение незнакомого слова, опираясь на уже имеющееся знание языка и на понимание происходящих в нем процессов); 2) яркий, «убедительный» контекст (он способствует расшифровыванию нового, ранее неизвестного понятия); 3) самостоятельное определение студентами значения историзма или архаизма после знакомства с текстом. Кроме того, можно обратиться к одному из толковых словарей, если уровень владения языком не позволяет иностранному обучающемуся самостоятельно определить значение слова. После словарной работы рекомендуется провести обратную семанти-

зацию и показать студентам, как можно было пояснить значение незнакомого слова без словаря. В процессе выполнения заданий, которые предполагают объяснение устаревшей лексики, а также просмотр фрагментов фильмов на исторические темы, иностранные студенты учатся логически мыслить и грамматически обоснованно формулировать свои утверждения, в результате чего складывается углубленное представление о языковой системе, развивается понятийное мышление и формируется языковое чутье.

Таким образом, при изучении устаревшей лексики иностранные учащиеся лучше понимают лексическую семантику слова, лингвистическую природу историзмов и архаизмов, а также правильно воспринимают смысл и содержание художественных текстов XVIII–XIX вв. и текстов по специальности. Приобщение к языковому и культурно-историческому прошлому народа страны изучаемого языка расширяет возможности повышения уровня коммуникативной компетенции иностранных студентов, особенно студентов-историков.

Библиографический список

1. Белоусова А.С. Архаизмы // Русский язык. Энциклопедия. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ ПРЕСС ШКОЛА, 2020. С. 31–32.
2. Белоусова А.С. Историзмы // Русский язык. Энциклопедия. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ ПРЕСС ШКОЛА, 2020. С. 222–223.
3. Захарова Е.В. Теоретические и практические аспекты работы с лексикой на уроке РКИ // А.С. Пушкин в контексте преподавания русского языка как иностранного и гуманитарных дисциплин (в рамках 225-летия со дня рождения А.С. Пушкина): Сборник материалов цикла методических семинаров для педагогов образовательных и (или) других организаций, осуществляющих обучение русскому языку как иностранному и на русском языке в Арабской Республике Египет, Федеративной Демократической Республике Эфиопия. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет, 2024. С. 33–52.
4. Кольцова Л.М., Кудрявцева Т.Ю., Чуриков С.А. Лингвокультурологическая ценность архаизмов и историзмов в практике преподавания РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 58–68.
5. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1972. 368 с.

УДК 811.161.1'243
ББК 81.411.2

А.В. Колядин, старший преподаватель подготовительного
отделения для иностранных учащихся

Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК КОНТАКТНЫЙ ЯЗЫК В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ИНОФОНОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу использования русского языка как контактного в студенческой среде инофонов. Целью исследования, с учетом возрастных особенностей респондентов, является изучение особенностей использования молодежного и студенческого сленга иностранными студентами, обучающимися в вузах РФ, и выявление проблем, связанных с его восприятием. Для достижения поставленной цели был проведен социолингвистический опрос с участием 28 студентов из 12 стран. Результаты опроса позволили выявить частотность использования иноязычными студентами русского сленга, обозначить причины его использования или не использования инофонами, а также определить его как маркер, использование которого в контактном языке позволяет налаживать не только межличностное общение, но и выстраивать диалог культур

Ключевые слова: студенты-инофоны; контактный язык; молодежный сленг; студенческий сленг; переключение кода; языковое пространство; адаптация.

A.V. Koliadin, senior lecturer of the preparatory department
for foreign students

Russia, Yekaterinburg, Ural Federal University
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

RUSSIAN AS A CONTACT LANGUAGE AMONG NON-NATIVE SPEAKER STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the issue of using Russian as a contact language in the student environment of foreign speakers. The purpose of the study, taking into account the age characteristics of the respon-

dents, is to study the peculiarities of the use of youth and student slang by foreign students studying at universities in the Russian Federation, and to identify problems related to its perception. To achieve this goal, a sociolinguistic survey was conducted with the participation of 28 students from 12 countries. The survey results allowed us to identify the frequency of use of Russian slang by non-native speaker students, identify the reasons for its use or non-use by foreign students, and also identify it as a marker, the use of which in contact language allows to build not only interpersonal communication, but also a dialogue of cultures.

Key words: non-native speaker students; contact language; youth slang; student slang; code switching; language space; adaptation.

По официальной информации Россотрудничества, в 2024 г. было зарегистрировано 129 тысяч заявок на обучение в российских вузах в 2024–2025 гг., что говорит об увеличении в полтора раза за последние два года интереса иностранных студентов к обучению в высших учебных заведениях Российской Федерации [9].

Как отмечают исследователи, экспорт образовательных услуг становится геополитической стратегией России [1, с. 7]. В то же время расширение межкультурного образовательного диалога поднимает ряд важных проблем, затрагивающих вопросы преподавания русского языка и культуры речи студентам-инофонам и выявляющих трудности, связанные с адаптацией иноязычных студентов в незнакомом для них языковом пространстве.

В отечественном научном сообществе изучением проблем студенческой коммуникации инофонов с использованием русского языка занимаются О.Н. Анциферова, С.И. Горкунова, О.В. Горских, М.Г. Даниелян, М.В. Долгополова, Е.Б. Попкова, Е.В. Рублева, Е.Н. Стрельчук и другие исследователи. Ученые отмечают, что достаточно часто иностранные студенты не владеют русским языком либо владеют на пороговом уровне, что затрудняет процесс выстраивания коммуникации с русскоязычными студентами и преподавателями [3]. Полагаем, это является следствием отсутствия обязательного на момент написания статьи требования к студентам-инофонам владеть русским языком (как отмечается на портале Education in Russia, сертификат о сдаче международного государственного экзамена владения

русским языком (ТРКИ) при поступлении требуют не все российские вузы [12]).

Трудности, с которыми сталкиваются студенты-инофоны в процессе освоения и применения русского языка, связаны, прежде всего, с несовпадением систем и структур родного и иностранного языков [7, с. 211]. В данном контексте речь идет в том числе и о проблеме переключения кодов, когда во время коммуникации происходит переключение с одного языка на другой [2]. Так, все логико-мыслительные операции прежде всего осуществляются на родном языке, после чего происходит их перевод на русский язык с репрезентацией в устном или письменном виде. По мнению М.Г. Даниелян, степень правильности высказывания на русском языке с точки зрения культуры русской речи зависит не только от знания грамматики, владения определенным набором лексических средств и орфоэпических навыков, но и от правильного лексического сочетания в структуре высказывания [5, с. 270].

Отмечается, что студенты из Китая испытывают проблемы с восприятием русской речи на слух, что связано со темпом речи говорящего. При это, им достаточно легко дается грамматика русского языка и письменная речь. Аналогичная ситуация у обучающихся из Монголии: основные трудности связаны с устными языковыми навыками (аудированием и чтением), в то время как выполнение письменных заданий не вызывает таких трудностей. Студенты из стран Африки, наоборот, легче осваивают устную русскоязычную речь, в то время как письменные навыки у них практически не совершенствуются, поскольку они, как правило, довольствуются минимальным набором знаний из русской грамматики и лексики, чтобы общаться на бытовом уровне [11, с. 180].

Зачастую процесс коммуникации у студентов-инофонов связан с фонетическими барьерами, которые возникают в результате неправильного произнесения звуков, а также неверного членения слов и предложений. Так, если сравнивать русский и китайский языки, прежде всего следует отметить их отнесение к разным просодическим типам. Русский язык является акцентным, поэтому любое фразовое интонирование обуславливается контекстом. В то время как китайский язык является тональным,

в нем нет интонационных подъемов и понижений, отсутствует ударение в виде выделения звука, а смысловоразличительную функцию выполняют тоны [4, с. 21].

Ученые, исследующие особенности применения студентами-инофонами русского языка, отмечают, что знакомство с русской речевой культурой предполагает ознакомление со всеми разновидностями русской лексики: общеупотребительной, разговорной, терминологической, научной и др. [5, с. 271]. В данном контексте следует учитывать, что лексический состав языка наиболее сильно подвержен изменениям под влияние внутренних языковых и внешних (экстралингвистических) факторов. В то же время наблюдаемые в языке количественные, качественные и функциональные изменения не оказывают существенного влияния на системную и структурную целостность русского языка, сохраняющего внутреннюю идентичность [10].

Как отмечает И.А. Стернин, в стилистической системе русского языка в последнее время образуется новая функционально-стилистическая подсистема, представленная общенациональным сленгом, занимающим место между разговорной и сниженной лексикой [10].

М.В. Долгополова и Е.В. Рублева, в свою очередь, пишут о необходимости знакомства студентов-инофонов со студенческим сленгом, поскольку он, как элемент языка, представляет собой важное средство студенческой коммуникации. При этом особое значение имеет понимание иностранными студентами значений используемого сленга и уместности его применения в определенных речевых ситуациях [6, с. 83]. В данном контексте считаем необходимым отметить, что знакомство студентов-инофонов следует проводить не только со студенческим, но и с молодежным сленгом, который охватывает более широкий пласт разговорной лексики, функционирующий в ежедневном речевом обиходе молодых людей.

В рамках проводимого нами исследования была поставлена цель изучить особенности использования русского молодежного и студенческого сленга как элемента контактного языка студентами-инофонами и обозначить имеющиеся проблемы с его восприятием. Для достижения поставленной цели был проведен социолингвистический эксперимент, в котором приняли

участие 28 студентов из Алжира, Египта, Индии, Ирака, Йемена, Китая, Колумбии, Мавритании, Мали, Пакистана, Турции, Экваториальной Гвинеи.

Прежде всего следует обозначить основные характеристики участвовавших в опросе респондентов, поскольку данные параметры могут объяснять полученные результаты:

- пол участников опроса: мужской (71 % респондентов), женский (29 % респондентов);

- возраст: 18–24 года (75 % респондентов), 25–35 лет (25 % респондентов);

- родной язык: английский / хинди, арабский, испанский, китайский, монгольский, турецкий, урду / английский, французский, французский / арабский, эвенкийский;

- владение иностранными языками: 54 % респондентов владеют другими иностранными языками помимо родного (французским, португальским, итальянским, английским, арабским, испанским, китайским, монгольским), 46 % респондентов не владеют ИЯ;

- специальность: журналистика, лингвистика, машиностроение, энергетика, РКИ, механика, медицина, психология, энергетика, международные отношения.

Участвовавшим в опросе студентам-инофонам предлагалось ответить на следующие вопросы: 1) как часто они используют в речи сленг (часто / редко / не использую), 2) помогает ли использование сленга находить общий язык с одноклассниками / коллегами / знакомыми (помогает / не помогает / не использую сленг, потому что...), 3) расшифруйте следующие образцы молодежного сленга (*душила, залипнуть, замутить, стебать, бро, топчик, чекнуть, чилить, эпик, жиза*), 4) расшифруйте следующие образцы студенческого сленга (*автомат, академ, курсач, общага, пара, забить на пару, студак, шар, лаба*), 5) приведите примеры сленга, которые вы используете в устной речи, 6) приведите примеры сленга, которые вы используете в письменной речи (в смс, e-mail и т. д.).

Как показали результаты, среди респондентов возрастной группы 18–24 года (13 мужчин и 8 женщин) 57 % используют русский сленг в процессе коммуникации, но редко, 38 % не ис-

пользуют сленг, 5 % респондентов часто используют русский сленг в процессе общения.

Студенты-инофоны, временами использующие сленг, чаще всего объясняют его использование тем, что это помогает наладить контакт с одноклассниками и с другими студентами, проживающими с ними в одном общежитии (в 50 % случаев). В остальных 50 % студенты редко используют сленг, потому что плохо владеют русским языком.

Студенты, не использующие в речи русский сленг, не владеют русским языком (в том числе потому, что обучение ведется на английском языке, и, по их мнению, у них нет необходимости в изучении нового иностранного языка).

Единственный респондент, часто использующий русский сленг в речи, учится на журналиста, помимо родного эвенкийского языка владеет китайским и монгольским языками. По его мнению, использование русского сленга в речи помогает наладить процесс коммуникации с русскоязычными студентами.

В группе респондентов 25–35 лет, состоящей только из студентов-инофонов мужского пола, ответы были следующие: использую сленг редко (57 %) и не использую сленг (43 %). Среди респондентов, временами использующих сленг, обоснованием его применения является «помогает в общении», «говорю с русскими», «общаюсь с одноклассниками». Студенты, не использующие русский сленг, объясняют это тем, что они «его не знают», «не владеют русским языком, потому что учатся на английском» и «не нравится».

Наибольший интерес при проведении опроса представляют, на наш взгляд, результаты расшифровок молодежного и студенческого сленга, а также приведенные респондентами примеры используемого ими в устной и письменной речи русского сленга.

Прежде всего следует отметить, что в среднем процент расшифрованных примеров молодежного сленга составляет 40–60 % (наиболее известные студентам-инофонам слова: *залипнуть*, *душила*, *стебать*, *бро*, *жиза*, *топчик*, *чилить*). Наиболее известные примеры студенческого сленга включают: *автомат*, *общага*, *пара*, *студак*, *лаба*, *курсач*, *забить на пару* (в среднем респонденты расшифровали 44–78 % предложенных примеров).

В процессе объяснения значения слов были выявлены следующие заслуживающие отдельного изучения примеры: сленговое слово «*пара*» большинство студентов объясняло как «*2 урока по 45 минут*» / «*урок*» / «*лекция*». Однако, был выявлен 1 случай следующего трактования значения слова: «*пара*» – ‘*bad mark*’ (двойка / плохая оценка / неуд – перевод наш). В данном контексте, на наш взгляд, наблюдается, с одной стороны, неполное переключение кодов, когда респондент не может подобрать в русском языке нужное слово, однако понимает семантическое значение рассматриваемой лексемы. С другой стороны, студент знает менее часто используемое значение студенческого жаргонизма (сленга), в то время как более часто используемое значение («*спаренный урок*») не знает (или не озвучил).

Также интересным представляется трактовка молодежного слова «*душила*»: респонденты, которые дали определение данной лексеме, трансформировали образец молодежного сленга в образец студенческого сленга. Таким образом, «*душила*», в трактовании студентов-инофонов, это «*строгий преподаватель*» / «*скучный преподаватель*».

Среди наиболее часто используемых в устной речи образцов студенческих жаргонизмов (сленга) по результатам опроса были обозначены следующие: *методичка, зачетка, инфа, юзер, кафа, препод, столовка, лайкать, хвост, универ, фейк, матан, фрик, сушняк, зачетка, гуглить, динамит, космос, краш, токс, уник, дурак, щас, «Привет, брат!»*. Часть респондентов сленг «юзер» в анкете указывала латиницей (“*user*”). В письменной речи студенты-инофоны чаще используют латинские (английские) аббревиатуры и лексемы (*2day, 4u, 2morro / 2morrow, user, hell*), что объясняется ролью английского языка как *lingua franca*. В редких случаях студенты пишут в смс «*пжс*», «*с д/р*», «*чё*», «*хаюшки*».

Таким образом, проведенный социолингвистический опрос позволил сделать следующий вывод: использование сленга (молодежного и студенческого) способствует налаживанию межкультурной коммуникации между студентами-инофонами и русскоязычными студентами. При этом, отказ от использования данных образцов разговорной речи чаще связан с плохим владе-

нием русским языком, чем с пониманием, что их использование в устной или письменной речи не помогает налаживанию диалога.

Принимая во внимание широкий диапазон лексических средств русского языка, считаем необходимым отметить, что принятие на официальном уровне решения о его обязательном изучении иностранными студентами, обучающимися в РФ, позволит устранить языковые барьеры и наладить не только межличностное общение, но и выстроить диалог культур.

Библиографический список

1. *Анциферова О.Н.* Студент-инофон в русскоязычной группе вуза: к вопросу о разработке пособий для самостоятельной работы студента по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Научный диалог / Педагогика. 2014. № 2 (26). С. 6–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/student-inofon-v-russkoyazychnoy-gruppe-vuza-k-voprosu-o-razrabotke-posobiy-dlya-samostoyatelnoy-raboty-studenta-po-distipline-russkiy/viewer> (дата обращения: 01.06.2025).

2. *Багана Ж., Блажевич Ю.С.* К вопросу о явлении переключения кодов в речи билингвов // Научная мысль Кавказа. 2010. № 2. С. 152–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-yavlenii-pereklyucheniya-kodov-v-rechi-bilingvov/viewer> (дата обращения: 01.06.2025).

3. *Горкунова С.И.* Языковые барьеры у студентов-иностранцев и способы их преодоления. URL: <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/2018/g14.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

4. *Горских О.В.* Межкультурная коммуникация: обучение и адаптация иностранных студентов, студентов-инофонов: учебно-методическое пособие для студентов всех направлений и специальностей подготовки. Томск: Томский гос. ун-т систем упр. И радиоэлектроники, 2022. 53 с.

5. *Даниелян М.Г.* Культура русской речи студентов-инофонов // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 269–271. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-russkoy-rechi-studentov-inofonov/viewer> (дата обращения: 01.06.2025).

6. *Долгополова М.В., Рублева Е.В.* Актуальные процессы русского языка в студенческой коммуникации инофонов, изучающих русский язык как иностранный (студенческий и молодежный сленг) // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 82–87. URL: https://gefest.rads-doi.org/public/dir_files/articleFile/34433.pdf (дата обращения: 01.06.2025).

7. *Ларионова А.А.* К вопросу о специфике преподавания русского языка инофонам: подходы и принципы // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. 2016. С. 210–212. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/108174/ryilvtm2016_210_212.pdf?sequence=-1 (дата обращения: 01.06.2025).

8. *Попкова Е.Б.* Русский язык как инструмент формирования новой культурной идентичности инофонов в российских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 84–88. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4903/1/povr-2016-11-14.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

9. Россотрудничество [Сайт]. URL: <https://www.migranto.ru/single-post/bole-129-tysyach-inostrannih-grajdan-proyavili-inreser-k-obucheniu-v-rossii-v-2024-2025-g> (дата обращения: 01.06.2025).

10. *Стернин И.А.* Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2000. Вып. 2. С. 4–16. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/sternin-00.htm> (дата обращения 01.06.2025).

11. *Стрельчук Е.Н.* Влияние русской языковой среды на речевую культуру иностранных студентов // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. 2013. № 3. С. 180–184. URL: <https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2014/vgf-2014-06-180.pdf> (дата обращения: 01.06.2025).

12. Education in Russia. Сертификация по русскому языку. URL: <https://education-in-russia.com/education-in-russia/choice-of-profession/certification-in-russian> (дата обращения: 01.06.2025).

УДК 372.8

ББК 37

Г.Т. Мусабекова, доктор пед. наук, профессор

Г.Б. Конкабаева, докторант

Казахстан, Шымкент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова

АДАПТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ ЛЕКСИКОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИИ

Аннотация. Целью данной статьи является обоснование и описание возможностей применения искусственного интеллекта (ИИ) в адаптивном обучении лексикологии русского языка для студентов-казахов. В статье рассматривается актуальность и перспективы применения искусственного интеллекта (ИИ) в сфере обучения неродным языкам, фокусируясь на адаптивном подходе к освоению лексикологии русского языка студентами-казахами.

Ключевые слова: адаптивное обучение, русский язык, студенты-казахи, лексикология, искусственный интеллект.

G.T. Musabekova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

G.B. Konkabayeva, doctoral student

Shymkent, South Kazakhstan Pedagogical University
named after O. Zhanibekov, Kazakhstan

ADAPTIVE TEACHING OF KAZAKH STUDENTS OF THE LEXICOLOGY OF THE RUSSIAN LANGUAGE USING AI

Abstract. The purpose of this article is to substantiate and describe the possibilities of using artificial intelligence (AI) in adaptive Russian language lexicology teaching for Kazakh students. The article examines the relevance and prospects of using artificial intelligence (AI) in the field of teaching non-native languages, focusing on an adaptive approach to mastering the lexicology of the Russian language by Kazakh students.

Key words: adaptive learning, Russian language, Kazakh students, lexicology, artificial intelligence.

Научное сообщество даёт множество различных определений искусственного интеллекта.

Амиров Р.А. и Билалова У.М. говорят, что искусственный интеллект – это интеллектуальная система, главной задачей которой является моделирование умственных и образовательных процессов [1].

Стивен Даггэн рассматривает искусственный интеллект как «дополненный интеллект», который позволяет всем участникам получать и обрабатывать информацию, необходимую для принятия более информативных решений [2].

Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. даёт следующее определение – это комплекс технологических решений, позволяющий «имитировать когнитивные функции человека» и получать при выполнении конкретных задач результаты сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей [3].

Исходя из вышеприведённых определений мы видим, что технологии искусственного интеллекта являются дополнительной технологией, которая позволяет имитировать функции человека во всех сферах, в том числе и в образовании.

В эпоху цифровой трансформации образовательная сфера переживает революционные изменения, и одним из ключевых драйверов этих изменений является искусственный интеллект (ИИ). Применение ИИ в обучении неродным языкам, в частности в освоении лексикологии русского языка студентами-казахами, открывает беспрецедентные возможности для персонализации образовательного процесса, повышения его эффективности и учёта специфических лингвистических особенностей обучающихся.

Изучение лексики любого неродного языка – это сложный и многоаспектный процесс, требующий не только запоминания отдельных слов, но и понимания их значений в различных контекстах, умения оперировать синонимами и антонимами, распознавать фразеологизмы и идиомы, а также учитывать стилистические и культурные нюансы употребления. Для студентов-казахов этот процесс осложняется различиями в лексических системах родного и изучаемого языков, явлениями межъязыко-

вой интерференции и необходимостью преодоления лингвокультурных барьеров.

Традиционные методы обучения, ориентированные на усредненного ученика, зачастую оказываются недостаточно эффективными для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого студента. В этом контексте адаптивное обучение, основанное на возможностях ИИ, представляет собой качественно новый подход.

Принципы и механизмы адаптивного обучения лексикологии с использованием ИИ:

Адаптивное обучение с применением ИИ строится на нескольких ключевых принципах:

1. Непрерывная оценка и диагностика: ИИ-системы на протяжении всего процесса обучения отслеживают прогресс каждого студента, анализируя его ответы, время выполнения заданий, типы допускаемых ошибок и другие поведенческие факторы. Это позволяет сформировать динамический профиль знаний и навыков обучающегося.

2. Индивидуализированный выбор контента: На основе данных диагностики ИИ подбирает наиболее релевантный и своевременный учебный материал для каждого студента. Это может включать новые лексические единицы, примеры их употребления, дополнительные объяснения грамматических правил, связанных с лексикой, а также ссылки на внешние ресурсы. Для студентов-казахов система может предлагать сравнения с эквивалентными или близкими по значению словами в казахском языке, обращая внимание на возможные ложные друзья переводчика и случаи семантического расхождения.

3. Адаптивное формирование заданий: Сложность и тип упражнений, предлагаемых студенту, динамически изменяются в зависимости от его успехов. Если студент демонстрирует уверенное владение определенной лексической темой, система может предложить более сложные задания, требующие активного использования изученных слов в различных контекстах (например, написание эссе, участие в дискуссиях). В случае затруднений система может вернуться к более простым упражнениям или предоставить дополнительные подсказки и разъяснения.

4. Интеллектуальная обратная связь: ИИ-системы способны предоставлять детализированную и персонализированную обратную связь на выполненные задания. Помимо указания на ошибки, система может объяснять их причины, предлагать альтернативные варианты ответов и направлять студента к дополнительным материалам для углубленного изучения. Для студентов-казахов особенно ценной может быть обратная связь, учитывающая распространенные ошибки, связанные с влиянием родного языка, например, неправильное употребление падежей после определенных предлогов или смешение значений интернациональных слов, имеющих различные коннотации в русском и казахском языках.

5. Мониторинг прогресса и визуализация результатов: ИИ-платформы предоставляют студентам и преподавателям наглядные отчеты о прогрессе обучения, выявляя сильные и слабые стороны. Визуализация данных помогает студентам осознавать свои достижения и мотивирует к дальнейшему обучению.

Преимущества адаптивного подхода для студентов-казахов:

Учет лингвистических особенностей: Система может быть настроена на выявление и коррекцию типичных ошибок, связанных с интерференцией казахского языка.

Индивидуальный темп обучения: Каждый студент может учиться в своем собственном темпе, не испытывая давления со стороны более успевающих или отстающих одноклассников.

Повышение самостоятельности: Адаптивные системы способствуют развитию самостоятельности и ответственности за процесс обучения.

Увеличение вовлеченности: Персонализированный контент и интерактивные упражнения делают процесс обучения более интересным и увлекательным.

Более глубокое и прочное усвоение материала: Фокусировка на индивидуальных потребностях и постоянная обратная связь способствуют лучшему запоминанию и пониманию лексики.

Вызовы и пути их преодоления:

Внедрение адаптивного обучения лексикологии русского языка с использованием ИИ для студентов-казахов сопряжено с рядом вызовов:

Разработка качественных лингвистических ресурсов: Необходимо создание специализированных баз данных и алгоритмов, учитывающих особенности казахско-русских языковых контактов.

Интеграция с существующими образовательными платформами: Важно обеспечить совместимость новых ИИ-систем с уже используемыми в учебных заведениях технологиями.

Подготовка преподавателей: Педагогам необходимо освоить новые методики работы с ИИ-инструментами и научиться эффективно использовать получаемые от систем данные для корректировки учебного процесса.

Этические вопросы: Необходимо обеспечить конфиденциальность данных студентов и предотвратить возможные случаи предвзятости алгоритмов.

Для преодоления этих вызовов необходимы совместные усилия лингвистов, программистов, педагогов и методистов. Разработка открытых образовательных ресурсов, проведение исследований в области применения ИИ в лингводидактике, а также обмен опытом между образовательными учреждениями могут способствовать успешному внедрению адаптивного обучения.

Применение ИИ в обучении лексикологии:

Интеллектуальные словарные тренажеры: ИИ-алгоритмы могут создавать персонализированные списки слов для изучения, учитывая словарный запас студента и частотность употребления слов в реальной речи. Тренажеры могут предлагать разнообразные форматы заданий (карточки, тесты, игры) и адаптировать интервалы повторения слов в зависимости от индивидуальной кривой забывания. Для студентов-казахов такие тренажеры могут включать примеры употребления слов в контексте, отражающем культурные реалии, а также помогать различать омонимы и паронимы, часто вызывающие трудности.

Анализ текстов и выделение ключевой лексики: ИИ-системы могут анализировать учебные тексты и выделять наиболее важные лексические единицы, предлагая студентам интерактивные упражнения для их усвоения. Система может учитывать уровень владения языком студента и предлагать сна-

чала более простые тексты с базовой лексикой, постепенно переходя к более сложным материалам.

Виртуальные ассистенты и чат-боты: ИИ-powered чат-боты могут выступать в роли виртуальных ассистентов, отвечая на вопросы студентов о значении и употреблении слов, предоставляя примеры и помогая с выполнением упражнений. Для студентов-казахов такие ассистенты могут быть особенно полезны для получения мгновенной помощи в случае возникновения языковых трудностей.

Системы автоматической проверки эссе и других письменных работ: ИИ-алгоритмы могут анализировать письменные работы студентов на предмет лексических ошибок, предлагая варианты исправления и объясняя причины некорректного употребления слов. Это помогает студентам не только исправлять ошибки, но и лучше понимать нюансы русской лексики.

Использование мультимедийных ресурсов: ИИ может интегрировать в процесс обучения аудио- и видеоматериалы, демонстрирующие употребление лексических единиц носителями языка в различных ситуациях. Это способствует лучшему пониманию значения слов и их коннотаций.

Давайте рассмотрим конкретные примеры того, как ИИ может быть использован для адаптивного обучения лексикологии русского языка студентов-казахов, опираясь на слова, предложения и типы упражнений.

Пример 1: Диагностика и выявление проблемных зон

Задача ИИ: Провести диагностический тест для определения уровня владения русской лексикой и выявления типичных ошибок, связанных с влиянием казахского языка.

Пример вопроса теста: Выберите правильный вариант:
а) Я скучаю **по тебе**. б) Я скучаю **по тебя**. в) Я скучаю **тебя**.

Анализ ответа: Если студент выбирает вариант "б" или "в", ИИ фиксирует ошибку, связанную с управлением глагола "скучать". Система также может отметить, что в казахском языке аналог этого чувства часто выражается иначе, что может влиять на выбор падежа.

Адаптивное действие: На основе этой ошибки ИИ включает в дальнейшее обучение упражнения, направленные на отработку падежного управления глаголов, в том числе глагола

"сгучать", с примерами, учитывающими возможные аналогии и различия с казахским языком. Например: "Он всегда думает **о своей семье** (отбасы туралы ойлайды). Она мечтает **о море** (теңіз туралы армандайды)".

Пример 2: Персонализация словарного запаса

Задача ИИ: Предложить студенту слова для изучения, соответствующие его уровню и интересам.

Анализ: Если студент ранее проявлял интерес к теме "Путешествия" или изучал соответствующий текст, ИИ может предложить ему следующие слова:

маршрут (бағдар)

достопримечательность (көрікті жер)

путешественник (саяхатшы)

забронировать (брондау)

Адаптивное действие: Вместе с новыми словами ИИ предоставляет контекстные примеры их использования, учитывая возможные трудности перевода или употребления для носителя казахского языка:

"Мы разработали подробный **маршрут** нашей поездки по Европе." (Біз Еуропа бойынша сапарымыздың егжей-тегжейлі **бағдарын** жасадық.)

"Эйфелева башня – главная **достопримечательность** Парижа." (Эйфель мұнарасы – Париждің басты **көрікті жері**.)

"Опытный **путешественник** всегда знает, как сэкономить деньги." (Тәжірибелі **саяхатшы** әрқашан ақшаны қалай үнемдеу керектігін біледі.)

"Не забудьте **забронировать** отель заранее." (Қонақүйді алдын ала **брондауды** ұмытпаңыз.)

Пример 3: Адаптивное предоставление упражнений (на примере паронимов)

Проблема для студентов-казахов: Схожее звучание некоторых русских слов (паронимов) может вызывать путаницу.

Задача ИИ: Предложить упражнения на различение паронимов и адаптировать их сложность.

Начальный уровень упражнения: Выберите правильное слово: "Он надел (одеть / надеть) пальто."

Анализ ответа: Если студент правильно выбирает "надел", ИИ может предложить более сложное задание:

Средний уровень упражнения: Вставьте пропущенное слово (одеть / надеть): "Мать хотела (_____) ребенка тепло, но он отказался (_____) шапку."

Анализ ответа: Если студент допускает ошибку (например, путает глаголы), ИИ предоставляет объяснение разницы в значении и предлагает дополнительные примеры:

"Одеть кого-то (киім кигізу): Мать **одела** ребенка в новую куртку."

"Надеть что-то на себя (кию): Он **надел** очки."

Адаптивное действие: Система может предложить студенту составить собственные предложения с этими паронимами или найти примеры их употребления в текстах.

Пример 4: Интеллектуальная обратная связь (на примере фразеологизма)

Задача ИИ: Помочь студенту понять значение и употребление русского фразеологизма.

Упражнение: Объясните значение фразеологизма "бить баклуши".

Анализ ответа: Если студент дает неверное или неполное объяснение, ИИ предоставляет развернутую обратную связь: "Вы близки к правильному ответу, но "бить баклуши" означает не просто бездельничать, а заниматься чем-то совершенно бесполезным, тратить время впустую. Представьте себе, как раньше делали деревянные ложки: сначала кололи чурки (баклуши) на заготовки. Это была простая, не требующая особого умения работа. Поэтому выражение стало обозначать ничего не делать или заниматься ерундой. Например: 'Вместо того чтобы готовиться к экзамену, он целый день бил баклуши'".

Адаптивное действие: ИИ может предложить студенту другие фразеологизмы со схожим значением (например, "валять дурака") или попросить составить предложения с фразеологизмом "бить баклуши" в разных контекстах.

Пример 5: Использование контекста и семантических связей (на примере синонимов)

Задача ИИ: Помочь студенту расширить словарный запас за счет изучения синонимов.

Упражнение: Найдите синонимы к слову "красивый".

Анализ ответа: Если студент называет только несколько очевидных синонимов (например, "прекрасный", "хороший"), ИИ может предложить более nuanced варианты в зависимости от контекста:

Для описания внешности: *привлекательный, очаровательный, миловидный.*

Для описания произведения искусства: *великолепный, изумительный, восхитительный.*

Для описания пейзажа: *живописный, прелестный.*

Адаптивное действие: ИИ может предложить студенту составить предложения с каждым из предложенных синонимов, демонстрируя различия в их употреблении и коннотации. Также система может использовать тексты, в которых встречаются эти синонимы, и предлагать студенту определить, почему в данном контексте был выбран именно этот вариант.

Эти примеры демонстрируют, как ИИ может анализировать ответы студентов, выявлять их трудности, адаптировать учебный контент и задания, предоставлять персонализированную обратную связь и помогать в более глубоком и эффективном освоении лексикологии русского языка с учетом специфики родного языка студентов-казахов. Такой подход делает обучение более целенаправленным, интересным и результативным.

Таким образом, адаптивное обучение лексикологии русского языка с использованием ИИ представляет собой многообещающее направление в современной лингводидактике. Для студентов-казахов этот подход открывает новые возможности для более эффективного и персонализированного освоения русской лексики, учитывая специфику их родного языка и индивидуальные потребности. Несмотря на существующие вызовы, дальнейшее развитие технологий ИИ и их грамотное внедрение в образовательный процесс способны значительно повысить качество обучения русскому языку как иностранному и способствовать более глубокому взаимопониманию между культурами. Внедрение таких инновационных подходов является важным шагом на пути к созданию более гибкой, эффективной и ориентированной на студента системы образования в Казахстане.

Библиографический список

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80–88.

2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения // Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf

3. Национальная стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. дает следующее определение – это комплекс технологических решений, позволяющий «имитировать когнитивные функции человека» и получать при выполнении конкретных задач результаты сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>).

УДК 316.7
ББК 60.543

Т.Х. Нгуен, канд. филол. наук
Вьетнам, Ханой, Академия Военных Наук

Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ В ПАМЯТИ ВЬЕТНАМСКИХ ЧИТАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье впервые исследуется процесс восприятия Ф.М. Достоевского вьетнамскими читателями на протяжении целого столетия. В статье делается вывод о том, что Ф.М. Достоевский занимает особое место в сердцах вьетнамских читателей. Он приобрел статус провидца и проповедника, чьи философские идеи предвосхитили не только ход истории Вьетнама, но и потребность в новых идейно-нравственных и эстетических ориентирах вьетнамских читателей.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, вьетнамские читатели, восприятие, межкультурная коммуникация.

T.H. Nguyen, Cand sc Philology
Vietnam, Hanoi, Academy of Military Sciences

F.M. DOSTOEVSKY IN THE MEMORY OF VIETNAMESE READERS

Abstract. This article explores for the first time the reception of F.M. Dostoevsky by Vietnamese readers over the course of an entire century. The article concludes that F.M. Dostoevsky occupies a special place in the hearts of Vietnamese readers. He acquired the status of a visionary and preacher, whose philosophical ideas anticipated not only the course of Vietnamese history but also the need for new ideological, moral, and aesthetic guidelines among Vietnamese readers.

Key words: F.M. Dostoevsky, Vietnamese readers, perception, intercultural communication.

Во Вьетнаме Ф.М. Достоевский стал настоящим распространителем идей и пророком, который предугадал не только развитие эпохи, но и необходимость поиска новых идейно-нравственных, эстетических направлений. Его творчество играет важную роль во вьетнамской литературе, оказывая значи-

тельное влияние на вьетнамских читателей. Можно сказать, Ф.М. Достоевский является одним из русских авторов, чьи произведения были переведены на вьетнамский язык в большом количестве. Почти все его произведения – вьетнамские версии – вышли в свет, многие из них, включая романы «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы», «Записки из подполья», «Белые ночи», имеют до 3 переводов от 3 разных переводчиков и многократно переиздавались. Утверждаем, что немногие зарубежные писатели могли завоевать такое прекрасное место в сердцах вьетнамских читателей, как Ф.М. Достоевский. Новая художественная манера и актуальность поставленной Достоевским проблемы привлекли их внимание.

Наши материалы показывают, что Ф.М. Достоевский присутствовал во Вьетнаме с начала XX века, когда Вьетнам был французской колонией [4, с. 1]. С этого момента и до наших дней продолжается этап критического анализа творчества Достоевского. Труд «Ф.М. Достоевский», который был написан 1956 г. известным вьетнамским писателем Нгуен Туаном, отмечаящий 75-летие со дня смерти Ф.М. Достоевского, считается ранним трудом о рецепции Достоевского во Вьетнаме. Нгуен Туан в своей работе демонстрировал искреннюю любовь и восхищение к великому русскому писателю, обращаясь к нему в дружеском, интимном ключе – «Дост» (первые буквы слова «Достоевский». – *Т. Н.*) [7, с. 29]. По его словам, в годы французского колониализма вьетнамские интеллигенты очень увлекались Ф.М. Достоевским. Этот вьетнамский писатель приравнял русского писателя к «вековому лесу литературы», «величественной горе литературы». Он писал: «Творчество Ф.М. Достоевского позволило нам увидеть величайшее стремление человека к истине, любви и счастью. <...>. В хаотичном вьетнамском обществе 30-х гг. множество вьетнамских парней, встретившихся с идеями героев Ф.М. Достоевского, желали противостоять неравному и несправедливому порядку. <...>. В произведениях Достоевского мы словно оказываемся в музее, где выставлены экспонаты человеческих страданий до революции.» [7, с. 43–44]*.

* Здесь и далее перевод автора. – *Т. Н.*

Фам Тхи Фыонг в статье «Влияние Ф.М. Достоевского во Вьетнаме до 1945 года» пишет: «Реализм Ф.М. Достоевского пришел к нашим элитным читателям довоенного периода как настоящее открытие, побудив их к обновлению национальной литературы. <...>. Вьетнамцы высоко ценили Ф.М. Достоевского как мыслителя, в его произведениях они находили идеи, имеющие прямое отношение к актуальным проблемам вьетнамского общества [5, с. 80]. Тот же автор утверждает, что для вьетнамских читателей Ф.М. Достоевский – разумный человек. Фам Конг Тхиен назвал его «пророком разрушенного века». Нгуен Куок Чу считал, что произведения Ф.М. Достоевского раскрывают все метафизические проблемы нашей эпохи, создавая уникальную литературную линию, способную отразить все глубины души человека [6, с. 121]. В 1938 году в произведении «По линии» известный писатель Тхать Лам неоднократно демонстрировал восхищение русской литературой, особенно творчеством Ф.М. Достоевского, которому он отдавался в полном поклонении, считая его «величайшим писателем века и всего человечества» [8, с. 19].

В статье «Небольшой эскиз о Ф.М. Достоевском», посвященной чувствам вьетнамских читателей к Ф.М. Достоевскому в 50-е гг. XX в., а также идейно-художественным особенностям его творчества, известный литературный критик Вьонг Чи Нян выражает глубокую привязанность к творчеству Ф.М. Достоевского и искреннее восхищение им: «В этой статье я буду называть Ф.М. Достоевского "Предком Дост" в дружеской и интимной манере» [1, с. 214]. Автор статьи делится своими воспоминаниями: «С какого момента, не знаю, этот русский писатель стал назойливым спутником, от которого я не мог избавиться. Не имея шансов подходить к нему напрямую, я нашел его на изгибистом пути. Короче говоря, у меня не было шансов прочитать оригинальные произведения Ф.М. Достоевского, но я слушал, как о нем разговаривали. <...>. До 1975 года имя Достоевского было широко известно среди молодых читателей Ханоя. В обычных разговорах, а также в литературных обсуждениях, в которых участвовали юноши и девушки моего поколения, например, Лыу Куанг Ву, До Чу, Нгуен Кхак Фук, Бюи Динь Тхи, фигура Ф.М. Достоевского неизменно всплывала» [1, с. 215].

Южное общество Вьетнама в 1954–1975 гг. находилось в особом обстоятельстве: разделение единого народа на два государства, беспрестанная жестокая война, – все это наложило своеобразный отпечаток на морально-политический облик южновьетнамцев. Многие беспорядочные вопросы о человеческой судьбе, настоящем состоянии, будущем... ставились и имели много разных ответов. Приходя к Ф.М. Достоевскому, вьетнамцы стремятся к пересматриванию сути Добра и Зла, духовно-нравственной связи между людьми. «Вьетнамские читатели видели в произведениях Ф.М. Достоевского подлинную художественную силу, находя в них решения на проблемы тогдашнего общества Вьетнама. Их интересовало: отчаянное положение человека, любовь и ненависть, насилие и свобода, не в последнюю очередь, Бог и воскресение..., поэтому идеи о милосердии, насилии, примирении Ф.М. Достоевского упали на благодарную почву южной вьетнамской земли. Стремление вьетнамцев к поиску эффективной меры, которая привела бы к одному гармоничному обществу, появилось не без влияния произведений Ф.М. Достоевского» [6, с. 125–126]. Фам Винь Кы считает, что Достоевский в своих произведениях неустанно ищет ответы на все социальные и человеческие вопросы, которые возникают из христианских идеалов и учений. «Его убеждение глубокое и вечное: Красота – это “конечная цель существования”, “Красота спасает мир!”» [3, с. 170].

В 1970-е годы творчество Ф.М. Достоевского всё чаще привлекает внимание вьетнамских читателей, а число изданий и переизданий его произведений неуклонно растёт. В Сайгоне девять издательств занимались выпуском его произведения. Они не только неоднократно переиздавались, но и обрели множество переводов, созданных разными переводчиками. Постоянное переиздание его книг свидетельствует о большой популярности великого русского писателя среди вьетнамских читателей. В короткий срок практически все главные произведения Достоевского были переведены на вьетнамский язык и стали доступны нашим читателям. Можно сказать, среди зарубежных литературных книг наиболее читаемыми являлись произведения Ф.М. Достоевского. «Ф.М. Достоевский – русский писатель, обладающий самым большим числом не только переведенных на

вьетнамский, но и проданных книг, в сравнении с другими иностранными авторами» [6, с. 123]. По нашим наблюдениям, философские вопросы, поставленные Ф.М. Достоевским в своих произведениях, нашли отклик в сердцах вьетнамских читателей, вызвав у них глубокий интерес. Они считали созданный Ф.М. Достоевским мир зеркалом, которое отражает хаос и нестабильность жизни Вьетнама во время войны. В этом мире царит напряженность, которая заставляет людей ощущать себя одинокими и уязвимыми. В то же время вьетнамцы видели в великом русском писателе гуманиста, мыслителя, защитника «униженных» и «оскорбленных». Литературный исследователь Чан Тхи Куинь Нга пишет: «В Южном Вьетнаме с 1954 по 1975 год вьетнамские читатели считали Достоевского блестящим представителем русской православия, который видел единственный путь к преобразованию общества и личностного освобождения в развитии человеческой личности. По мнению Достоевского, единственным решением нравственных проблем современной цивилизации является призыв к милосердию.» [8, с. 19]. Вьетнамские читатели считают, что величие Ф.М. Достоевского в том, что его произведения всегда прогностичны. Русский писатель, погружаясь в глубины вечных проблем человечества, писал о мире, бушующем хаосом, полном революционных идей и жаждавшем искупления. С пророческой силой художник Достоевский отобразил все идеологические противоречия Запада, которые продолжают мучить вьетнамских читателей: противостояние либерализма и общества, борьба национального духа с мечтой о всемирном братстве, конфликт между революционным насилием и ценностью человеческого достоинства.

Во Вьетнаме и по сей день произведения Достоевского пользовались наибольшей популярностью. В последние годы растет интерес вьетнамцев к восприятию идей гуманизма Ф.М. Достоевского. Так, профессор Фам Винь Кы считает, что сущность идеи Достоевского заключается в том, что он видит свет в раскаянии и воскресении человека. По его словам, в творчестве Ф.М. Достоевского психологический анализ не служит самоцелью, а выступает инструментом для постижения духовного мира человека, его мыслей и убеждений, которые овладе-

вают его душой и определяют его поступки. Великий русский писатель любит людей с небывалою до него искренностью, постоянством и страстью, которая граничит с обожанием [3, с. 154–165]. Обсуждая гуманность в произведениях Ф.М. Достоевского, До Хонг Тьунг отмечает: «Воскресение, стремление человека, человеческие отношения, основанные на доброте и милосердии, всегда занимают особое место в сердце великого Ф.М. Достоевского. Он стремился создать образ идеального героя, который может осветить этот священный путь воскресения.» [2, с. 270].

Таким образом, для вьетнамцев Ф.М. Достоевский стал не только великим романистом, но и мыслителем – религиозным философом, который дает вьетнамскому народу политико-социальные решения. Его творчество имеет непреходящую жизненную силу в сердцах вьетнамских читателей. В заключение хотелось бы привести слова вьетнамских критиков: «Творчество Достоевского – это многогранный рефрен о непрестанной борьбе человечества с темной силой насилия, которая даже сегодня нависает над нашим мирным существованием. Его произведения – это напоминание и предостережение о том, как легко людям, оказавшись в отчаянии, погрузиться в бездну. Перечитывая Достоевского сегодня, мы можем высоко ценить светлый мир, в котором живем, и одновременно сознательно противостоять окровавленным рукам тьмы, стремящимся осквернить нашу жизнь, полную надежды.» [7, с. 43–45].

Библиографический список

1. Vương Chí Nhàn. Một hồ sơ nhỏ về Dostoevsky // Tạp chí Văn học nước ngoài của Hội Nhà văn Việt Nam. Hà Nội, 1996. Số 6. tr. 214–223. (Вьонг Чи Ньян. Небольшой эскиз о Достоевском // Журнал «Иностранная литература» Ассоциации писателей Вьетнама. Ханой, 1996. № 6. С. 214–223).
2. Đỗ Hồng Chung và các tác giả. Lịch sử văn học Nga: F.M. Dostoevsky. Nhà xuất bản Giáo dục, 2018. tr. 268–288. (До Хонг Тьунг и др. История русской литературы: Ф.М. Достоевский. Издательство образования, 2018. С. 268–288).

3. Phạm Vĩnh Cư. Dostoevsky: Sự nghiệp và di sản // Văn học nước ngoài, 2001. Số 6. tr. 133–179. (Фам Винь Кы. Достоевский – творчество и наследие // Иностранная литература, 2001. № 6. С. 133–179).

4. Phạm Thị Phương. Vấn đề tiếp nhận Dostoevsky ở Việt Nam: Luận án Tiến sĩ. Thành phố Hồ Chí Minh, 2002. 217 tr. (Фам Тхи Фьонг. Проблема рецепции Достоевского во Вьетнаме: канд. дис. Хошимин, 2002. 217 с.).

5. Phạm Thị Phương. Ảnh hưởng của Dostoevsky ở Việt Nam trước năm 1945. Tạp chí Văn học, 2010, số 4, tr. 76–89. (Фам Тхи Фьонг. Влияние Достоевского во Вьетнаме до 1945 года. Литературный журнал, 2010. № 4. С. 76–89).

6. Phạm Thị Phương. Sự trưng dụng “tư tưởng” Dostoevsky của văn nghệ đô thị miền Nam 1954–1975. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 2015, số 10, tr. 118–128. (Фам Тхи Фьонг. Апроприация «идеологии» Достоевского городской литературой и искусством юга 1954–1975 гг. Научный журнал Хошиминского педагогического университета, 2015. № 10. С. 118–128).

7. Hoàng Xuân Nhị, Nguyễn Xuân Sang, Nguyễn Tuân. Heine, Kalidasa, Dostoevsky: Dostoevsky. Nhà xuất bản Tiến Bộ, 1957, 45 tr. (Хоанг Суан Нь, Нгуен Суан Шань, Нгуен Туан. Гейне, Калидаса, Достоевский: Достоевский. Издательство «Прогресс», 1957. 45 с.)/

8. Trần Thị Quỳnh Nga. Tiếp nhận văn học Nga thế kỷ XIX ở Việt Nam. Thành phố Hồ Chí Minh, 2010, 179 tr. (Чан Тхи Куинь Нга. Восприятие русской литературы XIX века во Вьетнаме. Хошимин, 2010. 179 с.).

К. Ф. Пушкарёва, преподаватель русского языка и литературы
Казахстан, Петропавловск,
Высший строительно-экономический колледж

ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Статья рассматривает роль русского языка в современном Казахстане, подчеркивая его значение как инструмента межкультурного общения, экономики, образования и культурной интеграции. В условиях полиэтничности и поликультурности страны русский язык выполняет уникальную функцию нейтральной платформы для взаимодействия различных этносов и культур. Рассматриваются также влияние глобализации, цифровизации и международных отношений на сохранение позиций русского языка в Казахстане. Работа акцентирует внимание на важности поддержания языкового баланса и развития многоязычия.

Ключевые слова: русский язык, Казахстан, межкультурное взаимодействие, многоязычие, этносы, глобализация.

K.F. Pushkareva, Teacher of Russian language and literature
Kazakhstan, Petropavlovsk, Higher College of Construction
and Economics

TRENDS IN THE USE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN INTERCULTURAL INTERACTION

Abstract. The article discusses the role of the Russian language in modern Kazakhstan, emphasizing its importance as a tool for intercultural communication, economy, education, and cultural integration. In the context of the country's ethnocultural diversity, Russian serves as a unique platform for interaction among various ethnic groups and cultures. The article also examines the impact of globalization, digitalization, and international relations on the maintenance of the Russian language's position in Kazakhstan. The work highlights the significance of maintaining linguistic balance and promoting multilingualism.

Key words: Russian language, Kazakhstan, intercultural communication, multilingualism, ethnic groups, globalization.

В современном мире, где усиливаются процессы глобализации и миграции, язык становится важным инструментом межкультурного взаимодействия. Особое значение приобретает русский язык – один из крупнейших языков Евразии, активно функционирующий в странах постсоветского пространства. В условиях Казахстана, где проживает множество этносов и языков, русский язык выполняет уникальную роль в поддержании межэтнического и межкультурного диалога. В условиях полиэтничности и поликультурности казахстанского общества русский язык служит нейтральной коммуникативной платформой между представителями разных этносов – казахов, русских, узбеков, уйгуров, корейцев, татар и др. Он позволяет не только обеспечивать взаимопонимание, но и передавать элементы культуры, обычаев и ценностей различных народов [1, с. 55].

Русский язык в Казахстане играет важную роль в экономике. Он широко используется в сфере бизнеса, особенно в международных и межрегиональных торговых отношениях. Компании, работающие на внутреннем рынке и с партнёрами из стран СНГ, предпочитают русский язык как рабочий, что обеспечивает эффективное ведение переговоров, деловой документации и совместных проектов. В нефтегазовом секторе, IT и логистике русский часто выступает основным языком коммуникации между специалистами из разных стран Центральной Азии, России, Беларуси [2, с. 141].

Среди молодёжи Казахстана русский язык остаётся востребованным, особенно в городах. Он используется в общении, образовании, онлайн-платформах и творчестве (рэп, блогинг, стендап). В то же время среди молодого поколения наблюдается увеличение интереса к казахскому и английскому языкам, что приводит к формированию трилингвальной модели (казахский – русский – английский). В TikTok, Instagram и YouTube многие казахстанские блогеры ведут контент на русском языке, но все чаще включают казахские фразы или целые ролики на казахском, подчеркивая культурную идентичность [3, с. 60].

В образовании Казахстана русский язык сохраняет сильные позиции. Во многих школах и вузах преподавание ведётся на русском языке, он также остаётся языком учебников и научных публикаций. Это особенно актуально для технических и медицинских специальностей, где русский язык является традиционным языком профессиональной подготовки и обмена знаниями. Однако государственная языковая политика Казахстана активно стимулирует развитие казахского языка, что отражается в постепенном расширении его применения в официальных документах, образовательных программах и медийном пространстве. Тем не менее, русский язык остаётся востребованным благодаря своей функциональной универсальности и историческим традициям, обеспечивая коммуникацию на всех уровнях общественной жизни.

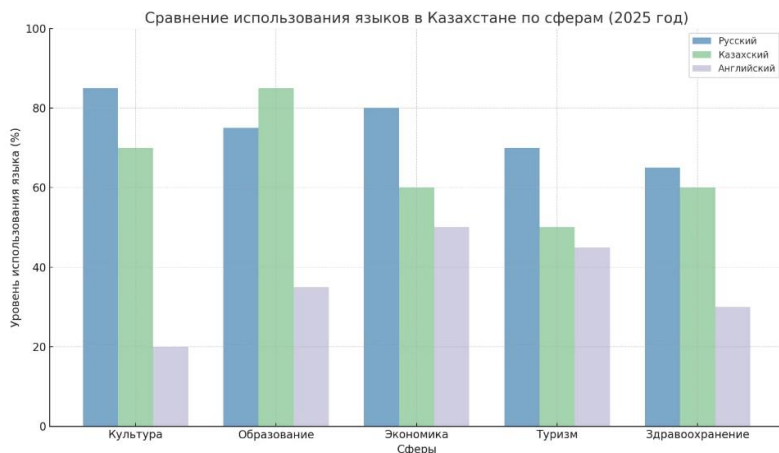
В культурном аспекте русский язык является важным средством сохранения и популяризации русской культуры и литературы в Казахстане. Он позволяет людям разных этносов знакомиться с классическими и современными произведениями русскоязычных авторов, театральными постановками, кино и музыкой, способствуя тем самым межкультурному обогащению. Таким образом, в полиэтничном Казахстане русский язык выполняет комплексные функции – коммуникативные, экономические, образовательные и культурные. Несмотря на расширение позиций казахского и английского языков, русский сохраняет свою роль как ключевой инструмент межнационального и межкультурного общения, способствуя единству и разнообразию казахстанского общества [4, с. 55].

Важным фактором сохранения позиций русского языка является историческая близость Казахстана и России. Тесные экономические и культурные связи между двумя странами способствуют поддержанию высокого уровня владения русским языком и его востребованности в повседневной жизни и профессиональной деятельности [5, с. 24].

Кроме того, в международной деятельности и дипломатических отношениях русский язык сохраняет своё значение как один из официальных языков Евразийского экономического союза и СНГ. Казахстан, являясь активным участником этих интеграционных объединений, поддерживает распространение

русского языка для эффективного сотрудничества. Информационные технологии и цифровизация общества также укрепляют позиции русского языка в Казахстане. Большинство цифровых ресурсов, интернет-платформ и программного обеспечения, используемых в Казахстане, представлены на русском языке, что делает его удобным средством коммуникации и профессионального взаимодействия в цифровой среде [6, с. 123].

В Казахстане русский язык продолжает играть ключевую роль в межкультурном взаимодействии, оставаясь языком интеграции, образования и межэтнического согласия. При этом наблюдается постепенное формирование новой языковой модели, сочетающей казахский, русский и элементы глобальных языков (английский и др.).



Данная гистограмма демонстрирует уровень использования русского, казахского и английского языков в Казахстане по основным сферам жизни на 2025 год. В культурной сфере лидирует русский язык (85 %), что обусловлено исторической традицией, широким присутствием русскоязычных театров, литературы, телевидения и других форм искусства. Казахский язык также имеет значительное присутствие (70 %) благодаря государственной поддержке, в то время как английский используется реже (20 %), преимущественно в международных проектах и среди молодёжи (рис.).

В образовании наблюдается доминирование казахского языка (85 %), особенно в государственных школах и вузах, что соответствует курсу на расширение использования государственного языка. Однако русский язык также активно применяется (75 %), особенно в городах, технических вузах и среди преподавательского состава. Английский язык занимает промежуточное положение (35 %) и укрепляется благодаря программам трёхязычного образования и международным партнёрствам.

В экономике русский язык остаётся наиболее используемым (80 %), поскольку он удобен для взаимодействия с партнёрами из стран СНГ, а также активно применяется в документообороте и переговорах. Казахский язык используется на уровне госзакупок и внутреннего бизнеса (60 %), а английский (50 %) востребован в международных компаниях, особенно в IT, финансах и логистике. В сфере туризма русский язык также лидирует (70 %), особенно в работе с туристами из России и русскоязычных стран. Английский язык (45 %) важен для международного туризма, а казахский (50 %) чаще используется в этнографических маршрутах и региональных туристических центрах.

В здравоохранении русский язык остаётся основным средством общения между пациентами и медицинским персоналом (65 %), особенно в городских учреждениях. Казахский язык имеет аналогично высокий уровень использования (60 %), особенно в регионах. Английский язык (30 %) применяется в медицинской науке, международных грантах и при подготовке специалистов, но редко в повседневной клинической практике. Таким образом, русский язык в 2025 году остаётся универсальным коммуникативным инструментом во многих сферах жизни в Казахстане. Казахский язык стремительно укрепляет позиции, особенно в образовании и здравоохранении. Английский язык, хотя и уступает по охвату, показывает рост значимости в экономике, науке и международных коммуникациях.

Поддержание языкового баланса и уважение к культурному многообразию – важнейшие факторы устойчивого развития казахстанского общества. Русский язык в Казахстане – это не только инструмент общения, но и важный культурный и исто-

рический код. Он участвует в формировании национальной идентичности, содействует единству многонационального общества и играет стратегическую роль в международных связях. Задача современного общества – не противопоставлять языки, а развивать модель многоязычия, где русский, казахский и другие языки будут гармонично сосуществовать, дополняя друг друга и обогащая межкультурный диалог.

Библиографический список

1. Батыршин Р.И. Языковой ландшафт стран СНГ: Аккультурация и современные тенденции языковой политики // Культурное наследие России. 2024. № 1 (44). С. 55–60.
2. Гуриева С.Д. Универсальные тенденции в межкультурных отношениях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2007. № 3. С. 141–151.
3. Жуминова А.Б. Явление диверсификации русского языка в Казахстане // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2019. № 8. С. 60–66.
4. Пьянов А.Е. Статус русского языка в странах СНГ // СибСкрипт. 2011. № 3. С. 55–59.
5. Сандыбаева Н.А., Дмитриук Н.В. Русский язык в Казахстане: статус, реалии, витальность, тенденции // Научные известия. 2019. № 16. С. 24–29.
6. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.

УДК 81'1
ББК 81.003

С.Ю. Родонова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СЛОЖНЫХ СЛОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В предлагаемой статье содержится анализ сложных слов, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье доказывается, что ввод лексики с отвлеченным значением (именно к ней относятся отобранные автором лексемы) способствует эффективному усвоению тем курса лингвокультурной направленности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сложные слова, лингвокультурология, лингвострановедение.

S.Yu. Rodonova, *cand. of pedagogics, associate Professor*

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky

THE LINGUISTIC AND CULTURAL SIGNIFICANCE OF COMPLEX WORDS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The proposed article contains an analysis of complex words used in Russian as a foreign language classes. The article proves that the introduction of vocabulary with abstract meaning (the lexemes selected by the author belong to it) contributes to the effective assimilation of the course topics of linguistic and cultural orientation.

Key words: Russian as a foreign language, complex words, linguoculturology, linguistic and regional studies.

В процессе обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) необходимо соблюдение принципа лингвострановедческой направленности обучения. Лингвострановедческая

ориентация обучения предполагает наличие в программе учебного предмета, сочетающего в себе цель обучения коммуникации на русском языке, с одной стороны, и цель, связанную с познанием ментальных особенностей характера русского народа, с другой. Таковым может стать учебный предмет под названием «Лингвокультурология», сочетающий в себе основы психолингвистики и черты лексико-грамматического практикума по русскому языку. Мы полагаем, что наибольшей эффективности обучение достигает, если это отдельный учебный предмет, однако при отсутствии условий для выделения отдельной дисциплины в программе обучения русскому языку возможно включение элементов курса «Лингвокультурология» в занятия по речевой практике или грамматике.

При вводе лексики, необходимой для изучения тем страноведческой направленности (а таковыми являются все без исключения темы), выяснилось, что при изучении каждой темы преподавателю приходится регулярно использовать сложные слова (от 2 до 6 единиц). Мы задались целью выяснить, во-первых, почему возникает такая необходимость, и, во-вторых, какую реакцию у иностранных обучаемых вызывает лексика данного разряда.

Начнем с примеров. Одной из первых тем, изучаемых в курсе, является тема «Русский характер». Естественно, вводится лексика, связанная с понятием «душа». Среди прочих лексических единиц значительное место оказалось отведенным сложным словам: *радушный, простодушный, равнодушный, добродушный, малодушный, великодушный*. Анализ этих сложных слов заставляет иностранных студентов учиться понимать ход мыслей человека, идентифицирующего себя с русской культурой. Во-первых, они делают вывод о том, что часть слова содержащая корень *душ-*, является частой в русском языке (им предлагаются тексты для изучения), а следовательно, актуальной для носителей русского языка. Во-вторых, они знакомятся со способом сложения и, понимая его механизм, приобретают готовность к последующим встречам со сложными словами в русском языке. Узнавание, понимание и выделение в потоке речи отдельных морфем – одна из целей обучения РКИ. Предтек-

стовое задание, включающее работу со сложными словами с корнем **врем-**, может быть, например, таким

Объясните смысл слов и выражений, употребите их в контексте:

Время и времена́, вре́менный, своевре́менный, однове́мный, безвре́менный, кратко́временный /долговре́менный, вре́мяпрепровождéние, провести/проводить время, пословицы «Время – деньги», «Делу – время, потёхе – час».

Необходимо отметить, что характеристика индивидуальных особенностей современного русского человека дается на фоне идеи коллективизма – ведущей для русской культуры. В связи с этим возникает потребность выделения индивида из числа подобных ему. Это мотивирует преподавателя на поиск лексики, обладающей возможностями выделения характеристик внутреннего мира человека, данных для отделения его сознания от коллективного. Следующий комплект слов связан с корнем **сам-**: инстинкт **самосохранения, самореализация, самоуважение, самоорганизация**. Такая модель существует во многих языках, поэтому не вызывает особых затруднений в понимании образования у иностранцев.

При изучении темы «Категории времени и пространства в русском сознании» вводятся слова **одновременный, своевременный, кратковременный/долговременный, времяпрепровождение**. Изучение корней, входящих в состав этих слов, неслучайность их соединения именно в таком виде позволяет дать лингвокультурный комментарий, заключающийся в определении «формы» времени для русских: длинная нить, не имеющая начала и конца (связь со словом «веретено»). На этом этапе обучения студенты уже достаточно свободно рассуждают о значении сложных слов с отвлеченным значением, понимая их структуру и закономерность существования в русском языке.

При характеристике типичных поведенческих особенностей русских возникает необходимость использования слов **взаимопомощь, взаимоподдержка, общечеловеческие ценности, прямолинейное поведение, прямолинейность, работоспособность, работоспособный**. Эффект запоминания и актуализации этих слов появляется после тщательного анализа их состава и комментирования значения корней, входящих в их

состав. Особую сложность для восприятия иностранных студентов, принадлежащих к индивидуалистической культуре, представляют сложные слова, содержащие корень *взаимо-*. Осознание значения данного корня требует от преподавателя определенных усилий, поэтому мы рекомендуем включать в программу подобного курса тексты, комментирующие необходимость взаимности в отношениях русских, что проявляется в обязательности взаимности (для сравнения: в индивидуалистической культуре взаимность является добровольной).

В заключение отметим, что необходимость использования сложных слов объясняется, по нашему мнению, отвлеченностью тем, предлагаемых для обсуждения иностранцам, что в свою очередь вызывает необходимость включения в методику ввода лексики сложных слов, являющихся весьма частотными в областях, относящихся к характеристике человека в частности и народа в целом. Однако нельзя сбрасывать со счетов и индивидуальные особенности преподавателя, склонного к вводу сложных слов, а также уровень владения обучающимися русским языком.

Библиографический список

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 260 с.
2. *Гумбольдт В., фон.* Язык и философия культуры. М., 1985. 620 с.
3. *Родонова С.Ю.* Современный американский студент: кто изучает русский язык сегодня? // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы международной научно-практической конференции 18–20 апреля 2012 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 282–286.
4. *Родонова С.Ю.* Русская культура: адаптационный курс для иностранцев: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008, 2012. 80 с.

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

Н.А. Савина, бакалавр

Россия, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматривается важность изучения цветовой лексики в рамках преподавания русского языка как иностранного. Анализируется роль цветовой лексики в языке, ее культурные и психологические аспекты, а также предлагаются методы и подходы к эффективному обучению.

Ключевые слова: цветровая лексика, русский язык, иностранный язык, культурные аспекты, методы обучения.

N.A. Savina, bachelor

Russia, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University

STUDYING RUSSIAN COLOR VOCABULARY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. This article examines the importance of learning color vocabulary in teaching Russian as a foreign language. It analyzes the role of color vocabulary in language, its cultural and psychological aspects, and suggests methods and approaches to effective learning.

Key words: color vocabulary, Russian language, foreign language, cultural aspects, teaching methods.

Введение. Изучение языка невозможно без глубокого понимания его лексической составляющей, которая включает в себя не только слова и их значения, но и множество культурных, эмоциональных и ассоциативных оттенков, присущих различным лексемам. Одним из ключевых аспектов лексики является цветровая лексика, которая играет значительную роль в языке и культуре. Цвета не просто обозначают объекты или явления;

они также несут в себе богатый спектр символических и эмоциональных значений, отражая как индивидуальные, так и коллективные чувства, стереотипы и традиции.

Цветовая лексика является важной частью языка, поскольку она позволяет передавать широкий спектр эмоций и настроений. Например, цвета могут вызывать различные ассоциации: красный может символизировать любовь и страсть, но также и опасность, в то время как синий часто ассоциируется с спокойствием и надеждой. В этом контексте изучение цветовой лексики становится не только вопросом расширения словарного запаса, но и исследованием глубинных культурных кодов, которые формируют восприятие и понимание мира.

Кроме того, цветовая лексика может служить мощным инструментом для формирования креативного и критического мышления у студентов. Использование цветовой символики в обучении помогает активизировать ассоциативное мышление, что улучшает запоминание и усвоение нового материала. Применение различных методов, таких как игровые технологии, творческие задания и кросс-культурные исследования, позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Таким образом, изучение цветовой лексики на занятиях русского языка как иностранного не только способствует расширению лексического запаса студентов, но и углубляет их понимание русской культуры и традиций. В данной статье мы рассмотрим значение цветовой лексики в русском языке, ее культурные и психологические аспекты, а также предложим методические подходы к изучению цветовой лексики, что позволит преподавателям эффективно интегрировать этот важный аспект в свою учебную практику.

1. Значение цветовой лексики в языке

Цветовая лексика является важной частью любого языка и играет значительную роль в коммуникации, восприятии и выражении эмоций. Изучение цветовой лексики в русском языке, как и в любом другом, позволяет глубже понять не только сам язык, но и культуру, традиции и психологию носителей языка. В этом разделе мы рассмотрим несколько аспектов, подчеркивающих значение цветовой лексики.

1.1. Лексическое значение цветов. Цвета в языке служат не только для обозначения объектов или явлений, но и передают значения, ассоциации и эмоциональные состояния. Например:

Красный цвет может ассоциироваться с любовью, страстью, энергией, но также и с опасностью или агрессией. В русском языке существуют выражения, связанные с красным, такие как "красная линия" (символ опасности) или "красное солнце" (символ надежды). Синий цвет часто ассоциируется со спокойствием, стабильностью и надежностью. Он может вызывать чувства умиротворения и гармонии. Это связано с тем, что синий цвет часто встречается в природе (небо, вода). Зеленый цвет символизирует природу, жизнь, рост и обновление. В русском языке зеленый часто ассоциируется с весной и началом нового цикла жизни.

Желтый цвет может вызывать ассоциации с радостью, оптимизмом и светом. Однако в некоторых контекстах он может также ассоциироваться с предательством.

Эти ассоциации не являются универсальными и могут варьироваться в зависимости от культурного контекста. Поэтому важно учитывать культурные особенности при изучении цветовой лексики.

1.2. Культурные аспекты. Цвета имеют различное значение в разных культурах. В русской культуре цветовая символика играет важную роль и часто отражает исторические и культурные традиции. Например:

Белый цвет: В русской культуре белый цвет символизирует чистоту, невинность и свет. Он часто используется на свадьбах, где невеста традиционно надевает белое платье. Однако в некоторых восточных культурах белый цвет ассоциируется с трауром.

Черный цвет: может символизировать печаль, скорбь и траур. Это может быть связано с тем, что черный цвет традиционно носится на похоронах. В то же время черный цвет может также ассоциироваться с элегантностью и формальностью в моде.

Зеленый цвет: Как упоминалось ранее, зеленый цвет символизирует жизнь и природу. В русском фольклоре зеленый также ассоциируется с весной и возрождением, что отражает важную роль природы в жизни людей.

1.3. Психологические аспекты. Цветовая лексика также затрагивает психологические аспекты восприятия. Цвета способны вызывать определенные эмоции и ассоциации у людей. Например, исследования показывают, что красный цвет может повышать уровень энергии и возбуждения, в то время как синий цвет способствует расслаблению и успокоению. Понимание этих аспектов может быть полезным в процессе обучения, позволяя учителям использовать цвет для создания определенной атмосферы на занятиях.

1.4. Использование цветовой лексики в образовании. Цветовая лексика может быть мощным инструментом в обучении языку. Учителя могут использовать цвета для создания ассоциаций, которые помогают студентам запоминать новые слова и фразы. Например, при изучении новых слов можно использовать цветные карточки, где каждый цвет будет ассоциироваться с определенной темой или эмоциональным состоянием.

Таким образом, цветовая лексика в русском языке обладает многогранным значением. Она не только обогащает язык, но и служит важным инструментом для передачи эмоций, создания образов и понимания культурных контекстов. Изучение цветовой лексики на занятиях русского языка как иностранного позволяет студентам глубже понять не только сам язык, но и культуру, в которой он существует.

2. Методические подходы к изучению цветовой лексики

2.1. Игровые методики. Использование игр для изучения цветовой лексики может значительно повысить интерес студентов. Например, можно использовать цветные карточки, где студенты должны сопоставлять цвет с его значением или использовать в предложениях. Игры, такие как "Цветовая ассоциация", могут помочь активизировать словарный запас.

2.2. Творческие задания. Задания, такие как создание рассказов и описаний с использованием цветовой лексики, помогают закрепить изученный материал. Студенты могут рисовать и описывать свои работы, что способствует более глубокому пониманию. Например, задание может заключаться в том,

чтобы написать небольшую историю, в которой каждый цвет будет иметь символическое значение.

2.3. Кросс-культурные исследования. Обсуждение различий в восприятии цветов между русской и родной культурой студентов может вызвать интерес и углубить понимание. Такие занятия могут включать сравнение цветовой символики и ее использование в различных культурных контекстах. Например, студенты могут подготовить презентации о значении определенных цветов в своих культурах.

3. Примеры использования цветовой лексики в обучении

3.1. Практические задания

Примеры заданий, в которых студенты должны использовать цветовую лексику в контексте, могут включать описания картин, анализ рекламы или обсуждение модных трендов. Например, можно предложить студентам описать, какую роль играют цвета в известной картине, и как они влияют на восприятие зрителя.

3.2. Аудиовизуальные материалы Использование фильмов, песен и мультфильмов может помочь сделать обучение более увлекательным и наглядным. Обсуждение цветовой палитры в визуальных материалах способствует лучшему запоминанию. Например, можно анализировать клипы популярных русских песен, обращая внимание на использование цветов в визуальном ряде.

3.3. Кроссворды и игры на основе цветовой лексики. Создание кроссвордов и игровых заданий на основе цветовой лексики способствует закреплению материала в игровой форме.

Заключение. Изучение русской цветовой лексики на занятиях русского языка как иностранного является важным аспектом, который позволяет студентам не только расширить свой словарный запас, но и глубже понять культуру и психологию русского народа. Цвета в языке не просто обозначают объекты, они несут в себе эмоциональные и культурные значения, которые помогают носителям языка выражать свои чувства и идеи. Поэтому знакомство с цветовой лексикой становится ключевым элементом в процессе обучения.

Кроме того, цветовая лексика часто используется в устойчивых выражениях и фразеологизмах, которые могут быть трудными для понимания. Знание таких выражений, как "красный как рак", "черная дыра" или "зеленый свет", помогает студентам не только расширить словарный запас, но и лучше понимать русскую речь в ее культурном контексте.

Цветовая лексика является отражением культурных традиций и менталитета народа. В процессе изучения студенты знакомятся с тем, как цвета воспринимаются в русской культуре, что позволяет им глубже понять культурные коды и символику.

Изучение русской цветовой лексики на занятиях русского языка как иностранного является неотъемлемой частью образовательного процесса, которая способствует не только языковому развитию, но и культурному обогащению студентов. Эффективные методы обучения, включающие игровые элементы и кросс-культурные исследования, помогают создать увлекательную и динамичную учебную среду, способствующую глубокому пониманию и применению изучаемого материала.

Библиографический список

1. *Валгина Н.С.* Современный русский язык: Синтаксис: учебник. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2003. 416 с. ISBN 5-06-004540-4.
2. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 3-е изд., стер. М.: Русский язык, 1999. ISBN 5-200-02685-7.
3. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики: учебник. 2-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС; 2002. ISBN 5-354-00245-1.
4. *Русанова М.М.* Цветовая символика в русской иноязычной лексике: Научный журнал // Вестник РГТУ, 2020 ISSN 2073-6339.

УДК 316.7
ББК 60.543

О.В. Сапожникова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

Е.С. Антипина, канд. филол. наук, доцент

Россия, Москва, Московский финансово-юридический университет
(МФЮА)

Г.Ф. Розметов, магистрант 2 курса

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОСТОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.А. БУНИНА)

Аннотация. В данной статье освещается одна из актуальных проблем современной методики преподавания РКИ – овладение синтаксическими знаниями, умениями и навыками и, прежде всего, – основной единицей синтаксиса – простым предложением, которое сегодня признано наиболее эффективным средством обучения иностранных студентов. Система разработанных нами заданий с опорой на художественный текст (рассказ И.А. Бунина «Косцы») позволяет в полной мере выявить уровень языковой компетенции обучающихся, определить, насколько развиты их знания о синтаксической структуре русского языка, в частности, о характеристиках простого предложения, а также умения использовать простые предложения в устной и письменной речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, простое предложение, синтаксическая структура языка, лингвистическая компетенция, И.А. Бунин, художественный текст.

O.V. Sapozhnikova, PhD in Education, senior lecturer

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

E.S. Antipina, PhD in Philology, senior lecturer

Russia, Moscow, University of Finance and Law MFUA

G.F. Rozmetov, the second year magister student,

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

THE LITERARY TEXT'S POSSIBILITIES IN THE SYSTEM OF TEACHING INTERNATIONAL STUDENTS A SIMPLE SENTENCE (BASED ON THE I.A. BUNIN'S TALES)

Abstract. This article is devoted to the one of the important problems of modern methods teaching Russian as a foreign language – mastering syntactic knowledge and skills, the basic unit of syntax – a simple sentence, which is now recognized as the most effective means of teaching foreign students. The system of tasks developed by us based on an artistic text (the story of I.A. Bunin "The Scythes") allows us to fully identify the level of language competence of students, determine their knowledge of Russian syntactic structure degree, in particular, about the characteristics of a simple sentence, as well as the ability to use simple sentences in oral and written speech.

Key words: Russian as a foreign language, simple sentence, syntactic structure of the language, linguistic competence, I.A. Bunin, literary text.

Уровень языковой компетенции иностранных студентов определяется тем, насколько развиты представления о синтаксической структуре языка (в частности, о характеристиках простого предложения, понимании его структуры, грамматической основы и особенностей главных и второстепенных членов); способности использовать в речи различные типы предложений; а также умением правильно оформлять предложения в письменной форме.

Известный лингвист А.В. Величко пишет: «Структурно-семантический аспект описывает грамматический строй языка как устройство, систему элементов с их значениями, так как невозможно обучать языку, не показав систему средств данного языка, которые может использовать говорящий субъект, не представив «потенциала средств», находящихся в распоряжении

пользователя языка. Ресурсы языка складываются из средств разной природы <...> синтаксических, словообразовательных, их комбинаций и соединений. Грамматика РКИ должна представить грамматическую базу русского языка, закономерности, правила построения предложения, высказывания, т. е. синтаксическую базу языка» [2, с. 8].

Изучение особенностей функционирования единиц синтаксиса в дискурсе выдающихся творческих личностей имеет огромную теоретическую и практическую значимость, особенно если речь идет о произведениях признанных мастеров художественного слова, поскольку результаты таких исследований вносят большой вклад в представления обучающихся о грамматическом строе языка и специфике реализации языковых единиц в процессе живого человеческого общения, в конкретных речевых ситуациях. Обращение к творческому наследию великих писателей позволяет увидеть изменения, происходящие в семантике, структуре, коммуникативной значимости синтаксических единиц.

Стоит заметить, что данные, полученные учеными-лингвистами, особенно ценны в практике преподавания русского языка (как в школе, так и в вузе), а также в работе с иностранными студентами на занятиях по РКИ, поскольку способствуют развитию лингвистической и речевой компетенций обучающихся. Этим фактом определяется актуальность изучения простого предложения в текстах русских писателей.

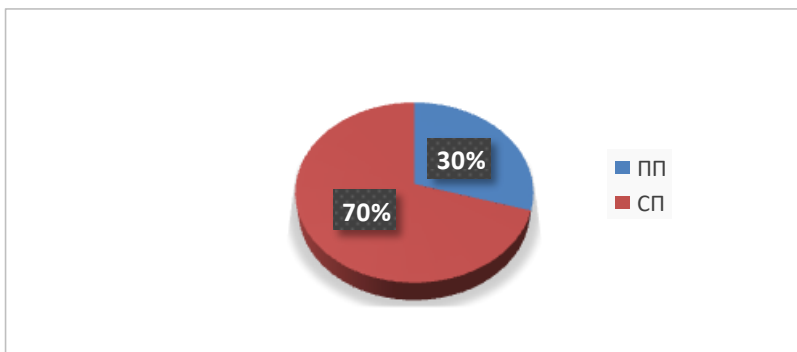
Раскроем потенциал художественного текста в контексте методики обучения синтаксису простого предложения на материале рассказа И.А. Бунина «Косцы».

Выбранное для анализа произведение является наиболее характерным бунинским рассказом, написанным в период эмиграции, в 1921 году; оно относится к послереволюционному периоду творчества писателя. Изучение этого произведения позволяет выявить не только своеобразие творческой манеры письма, но и перемены, происходящие в современной писателю языковой ситуации, ведь язык эпохи влияет на систему литературного языка, а это, в свою очередь, находит отражение в организации художественных текстов.

Синтаксис рассказа «Косцы» достаточно «богатый», в нем используются разные синтаксические конструкции. Всего в

произведении 64 предложения, среди них: простых предложений – 19, сложных – 45. Количественное соотношение простых и сложных предложений представлено в диаграмме 1.

Диаграмма 1. Количественное соотношение простых и сложных предложений в рассказе «Косцы»



В рассказе используются только двусоставные простые предложения. Односоставные предложения не употребляются.

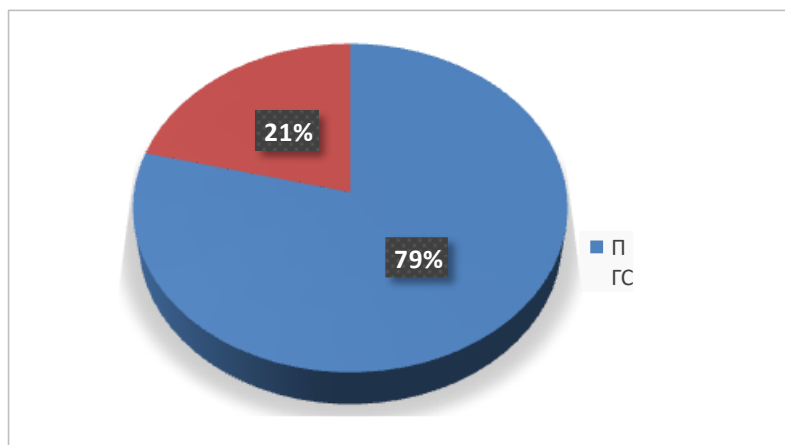
В тексте произведения преобладают простые предложения с прямым порядком слов, когда подлежащее предшествует сказуемому.

По характеру логико-синтаксической членимости в языке простые предложения делятся на членимые и нечленимые. В «Косцах» все простые предложения членимые.

Важно заметить, что у И.А. Бунина двусоставные предложения с простыми глагольными сказуемыми являются средством документальной фиксации впечатлений автора-повествователя. Эти конструкции обозначают различные экстралингвистические ситуации: существование описываемого объекта, его положение в пространстве (*Кругом нас **были** поля, глушь серединной, исконной России* [1]); указание на время протекания события (***Было** предвечернее время июньского дня* [1]) и т. д. Встречаются и фазисные глаголы: *А они только **засмеялись***.

В тексте произведения нет составных глагольных сказуемых, в нем используются простые глагольные сказуемые – 15 и составные именные сказуемые – 4 (диаграмма 2).

Диаграмма 2. Соотношение простых глагольных сказуемых и составных именных сказуемых в рассказе «Косцы»



Простые глагольные сказуемые обозначают то, что говорится о подлежащем, и представляют это в модально-временном плане. Подобные синтаксические единицы характеризуют высказывание с точки зрения реальности или ирреальности и соотносённости высказывания с моментом речи, обозначая бытие, существование (частное значение) и демонстрируя ситуацию либо в реальной модальности, либо в будущем времени (категориальное значение). Кроме того, они выражают пассивное состояние субъекта, которое связано с непроизвольно протекающими процессами или с результатами этих процессов.

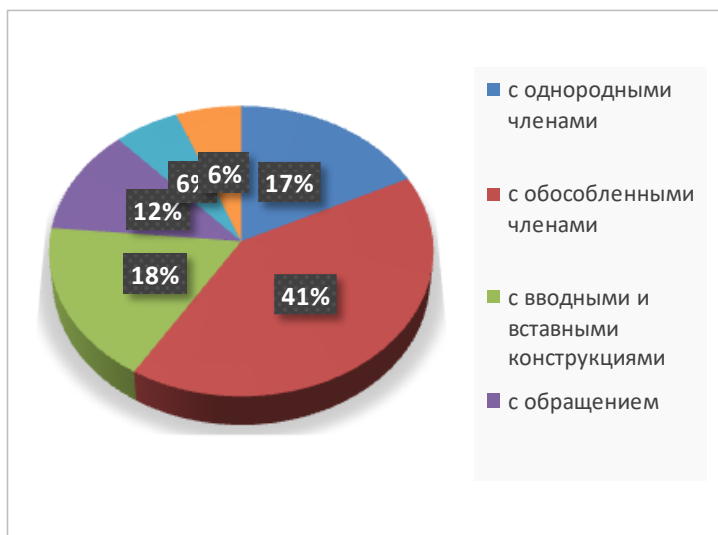
Отсутствие односоставных предложений в произведении можно объяснить стремлением к объективности повествования: сообщается, не только кто действует, но где и когда.

В рассказе «Косцы» встречаются разные типы осложнённых предложений. Среди них: предложения, осложнённые однородными членами (с однородными сказуемыми – 3, однородными подлежащими – 1, однородными определениями – 5, однородными дополнениями – 3, однородными обстоятельствами – 5); предложения с обособленными членами (3 – предложения с причастными оборотами, 4 – с деепричастными оборотами); предложения, осложнённые вводными и вставными

конструкциями (3 предложения); осложненные обращением (2 предложения) и приложением (1 предложение); содержащие сравнительный оборот (1 предложение).

Количественное соотношение простых осложненных предложений представлено в диаграмме 3.

Диаграмма 3. Количественное соотношение типов простых предложений в рассказе «Косцы»



Как видно из анализа, синтаксической доминантой текста является однородность. Специфика произведения на уровне синтаксиса простого предложения проявляется еще и в том, что И.А. Бунин нередко использует сразу несколько видов осложнения: *Кругом нас были поля, глушь серединной, исконной России* [1] (осложнено однородными подлежащими и однородными определениями); *Старая большая дорога, заросшая кудрявой муравой, изрезанная заглохшими колеями, следами давней жизни наших отцов и дедов, уходила перед нами в бесконечную русскую даль* [1] (осложнено обособленными однородными определениями, выраженными причастными оборотами, неоднородными определениями и однородными дополнениями); *И они шли и пели среди ее вечной полевой тишины, простоты и*

первобытности с какой-то былинной свободой и беззаветностью [1] (осложнено однородными сказуемыми, неоднородными определениями и однородными обстоятельствами); Они небольшой артелью проходили по нашим, орловским, местам, помогая нашим сенокосам и подвигаясь на низы, на заработки во время рабочей поры в степях, еще более плодородных, чем наши [1] (осложнено однородными обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами, уточняющим определением и сравнительным оборотом); Они были как-то стариннее и добротнее, чем наши, – в обычае, в повадке, в языке, – опрятней и красивей одеждой, своими мягкими кожными бахилками, белыми, ладно увязанными онучами, чистыми портками и рубашами с красными, кумачовыми воротами и такими же ластовицами [1] (осложнено сравнительным оборотом, вставной конструкцией, однородными дополнениями, однородными определениями, необособленным определением, выраженным причастным оборотом); Теперь они пели: «Ты прости-прощай, любезный друг!» – подвигались по березовому лесу, бездумно лишая его густых трав и цветов, и пели, сами не замечая того [1] (осложнено однородными сказуемыми, обращением, обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами); Они подвигались, без малейшего усилия бросая вокруг себя косы, широкими полукругами обнажая перед собою поляны, окашивая, подбивая округ пней и кустов и без малейшего напряжения вздыхая, каждый по-своему, но в общем выражая одно, делая по наитию нечто единое, совершенно цельное, необыкновенно прекрасное [1] (осложнено однородными обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами и однородными определениями); И из всяческих бед, по вере его, выручали его птицы и звери лесные, царевны прекрасные, премудрые и даже сама Баба-Яга, жалеющая его «по его младости» [1] (осложнено однородными подлежащими, вводной конструкцией, приложением, обособленным определением, выраженным причастным оборотом). Все это свидетельствует о том, что тексты И.А. Бунина являются высокими образцами литературы, которые представляют собой все богатство языковой системы, в том числе и синтаксиса.

Анализ подтверждает, что простые предложения в дискурсе писателя функционируют в качестве специфического художественного приема и дают «широкие» возможности для иностранных студентов в процессе постижения русского языка.

Представим систему работы по формированию и развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов на материале рассказа «Косцы» для разных этапов обучения русскому языку.

На начальном этапе обучения иностранные студенты учатся различать слова в предложении, которые репрезентируют главную тему. Это помогает им освоить грамматическую структуру предложения и получить базовые знания о неродном языке.

Затем, переходя от практического уровня к концептуальному, студенты начинают осознавать ключевые характеристики предложения, знакомятся с понятием «главные члены», а также с терминами «подлежащее» и «сказуемое». Важное внимание уделяется связи слов в предложении. Обучающиеся выделяют основу предложения (подлежащее и сказуемое) и различают главные и второстепенные члены предложения.

Следующим этапом в изучении членов предложения становится понятие однородных членов. Важно, чтобы иностранные студенты правильно понимали структуру предложения.

Начальный этап обучения также включает изучение пунктуации, которая представляет собой набор правил для расстановки знаков препинания. На этом этапе студенты учатся использовать четыре знака: точку, вопросительный и восклицательный знаки, а также запятую, которая применяется в простых предложениях с однородными членами.

При знакомстве со знаками препинания преподаватель объясняет их роль и назначение в письменной речи. Например, для демонстрации роли точки можно использовать сплошной текст, не разделенный на предложения, что затрудняет его чтение и понимание. Студенты читают предложения и учатся правильно их произносить.

Особенно эффективными на занятиях по русскому языку как иностранному при работе с простым предложением являются следующие виды упражнений:

- 1) работа над интонацией простого предложения;

- 2) выделение простых предложений из потока речи;
- 3) распространение и усложнение предложений;
- 4) восстановление искаженных предложений;
- 5) редактирование простых предложений;
- 6) анализ простого предложения;
- 7) составление рассказа с последующим анализом предложений определенной структуры.

Однако основу работы с синтаксическим материалом на продвинутом уровне должны составлять задания, нацеленные на «демонстрацию» единства синтаксиса и семантики, формирование навыка видеть «живое» значение слова за абстрактными структурами. Важно, чтобы обучающиеся прежде всего задумывались над смыслом и содержанием, а также искали адекватные языковые средства для его выражения.

Таким образом, при обучении иностранных студентов синтаксису простого предложения с опорой на текст художественного произведения необходимо использовать систему упражнений, имеющую комплексный характер и содержащую задания, которые способствуют формированию мотивационной базы занятия, углубляют и закрепляют теоретические знания обучающихся, развивают навыки языкового анализа и создают основу для совершенствования их речи.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Косцы. URL: <https://ilibrary.ru/text/1174/p.1/index.html> (дата обращения: 21.04.2025).
2. Величко А.В. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Московский университет, 2009. 648 с.

УДК 398.9
ББК 82.3(2=411.2)

Г.М. Таскулова

Казахстан, Уральск, Гимназия эстетического направления

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТОВ «МУЖЧИНА» И «ЖЕНЩИНА» В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению концептов “мужчина”, “женщина”, являющимися на сегодняшний день одним из актуальных аспектов лингвистики. В работе рассматриваются концепты и особенности их представления на материале русских пословиц.

Целью работы является выявление особенностей концептов “мужчина” и “женщина” на материале пословиц русского языка, сопоставить выраженные мужские и женские качества русского народа.

Ключевые слова: концепт, образы мужчин и женщин, русские пословицы, культура русского народа, положительная и отрицательная характеристика.

G.M. Taskulova

Kazakhstan, Uralsk, Gymnasium of Aesthetic Direction

FEATURES OF THE "MAN" CONCEPTS AND "WOMAN" IN RUSSIAN PROVERBS

Abstract. The scientific work is devoted to study of concepts "man", "woman", which are one of the topical aspects of linguistics. The work considers concepts and features of their representation on the material of Russian proverbs.

The purpose of the work is to identify the features of the concepts "man" and "woman" on the material of Russian proverbs, to compare the expressed masculine and feminine qualities of the Russian people.

Key words: russian Russian concept, images of men and women, Russian proverbs, culture of the Russian people, positive and negative characteristics.

Концепт – это единица лингвокультурологии

1.1. Раскрытие термина “ концепт”. При изучении статей о концепте нами было замечено, что часто его описывали как синоним к слову – понятие. Но как писал Ю.С. Степанов, концепт и понятие – “термины разных наук”: “*понятие*” – “употребляется главным образом в логике и в философии”, а также в языкознании, слово *концепт* использовалось поначалу в математической логике, а после – “в науке о культуре, культурологии” [6]. Как становится понятно, часто “понятие” применяется по привычке, а термин “концепт” же является единицей лингвистической терминологии.

Лингвокультурология – учение, изучающее взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка. Концепт, являясь основной единицей лингвокультурологии, является связующим звеном для культуры и человека. А само определение “концепт” стало использоваться с конца XX века.

Несомненно, в числе первых исследователей термина концепт можно назвать Н.Д. Арутюнову, которая утверждает, что концепт является итогом взаимодействия национальной традиции, жизненного опыта людей, религии и идеологии, фольклора и образы искусства. Концепты создают «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [1].

Нам больше всего ближе всего утверждение Д.С. Лихачева о том, что концепт представляет собой результат столкновения значений слов с индивидуальным опытом человека [5].

1.2. Русские пословицы с концептами «мужчина» и «женщина». Концепты “мужчина и женщина” являются универсальными концептами, есть они в культуре всех народов и вызывают интерес своим особым значением и в культуре русского народа. Чтобы выявить особенности данных концептов нужно изучать единицы языка, несущие концентрацию культуры. Для нашего исследования наиболее эффективными оказались пословицы русского народа.

Все мы с раннего детства встречаемся с пословицами, знаем некоторые наизусть и используем в своей речи. Пословица – это постоянное в народной речи, сформированное

по ритму и по грамматике выражение, и в нём заложена история и культура народа, его отношение к жизни.

Пословицы богаты народными представлениями о нормах поведения, своим уникальным кратким содержанием, объединяя народный опыт и его нравственный кодекс.

В изученных нами пословицах мы находили концепты «мужчина», «женщина». На основе их анализа нам стало интересно выделить основные представления, связанные с мужским или женским поведением и его характеристиками.

Так, в качестве составляющих макроконцепта «мужчина» могут быть выделены такие микроконцепты, как «молодец», «мужик», «хлопец», «муж (муженек)», «имена». Для макроконцепта «женщина» существуют микроконцепты «женушка», «жена», «молодица», «девка» «девица», «кума», «бабка», «вдова» и т. д. В данных микроконцептах выражаются особенности национальной культуры, традиции, обычаи, духовные ценности. Таким образом, для полного представления концепта «мужчина» важно рассматривать все смысловые единицы.

Систематизация и анализ пословиц с концептом «мужчина», «женщина»

В основу для изучения мы взяли сборник пословиц В.Даля, поскольку он является на сегодняшний день самым полным сборником и смогли выделить основные темы по концептам «мужчина» и «женщина».

Изучив несколько сборников пословиц русского народа, нами было выделены основные тематические главы «Баба – женщина», «Муж – жена», кроме этого из просторов интернета нами было отобрано больше сотни пословиц относящихся к концептам «мужчина», «женщина».

В ходе исследования пословиц оказалось, что русский народ считал место мужчины немного выше, чем женщины. Встречаются пословицы общие для мужчин и женщин:

Сила мужчины в кулаках, а женщины – в слезах,

При изучении пословиц, нам становится понятно, какие дела считаются *мужскими*, а какие *женскими*. Мы можем проследить чёткое распределение домашних дел: чем занимались

мужчины, и что считалось сугубо женским делом: *«Мужик да собака всегда во дворе, а баба да кошка завсегда в избе».*

Первым делом, приведём примеры пословиц с базовым концептом «мужчина»:

- *Мужик в семье, что матица в избе;*
- *Мужик женатый, как пан богатый: в голове подушка, на руки подружка;*

Так же много пословиц с базовым концептом «женщина»:

- *С доброй женой горе – полгоря, а радость вдвойне;*
- *Жена – не сапог, не скинешь с ног;*

Количество пословиц концепта «Мужчина» от общего количества меньше, Мало пословиц описывают положительные качества мужчины,

например:

- *И у доброго мужа и жена досужа;*
- *С милым мужем и зимой не стужа*

большинство описывают отрицательные качества мужчины: ;

- *Плохой муж навяжется, долгим век покажется;*
- *Плохо стужа да нужа, а всё лучше худого мужа*

Пословиц, описывающих положительные качества женщины мало, например:

- *Добрую жену взять ни скуки, ни горя не знать;*
- *Чем умнее жена, тем сильнее семья;*

При этом количество пословиц, описывающих отрицательные качества женщины, составляет больше половины от общего количества, например:

- *Нет в лесу столько повёрток, сколько у бабы (у жены) увёрток);*
- *Жена взбесилась и мужа не спросилась;*

Удивительно, что пословиц с отрицательным описанием качеств концептов мужчин и женщин значительно больше. Прежде всего, рассматривается особенность отношений в социуме и, выраженной культурой семейных отношений. Не секрет, что пословицы создавались не в один год и отражают в себе все степени жизненной народной философии.

Становится ясно, что для русского народа все перечисленные в пословицах хорошие черты становились образцом для

примера, для подражания, которому старались следовать люди, а если говорить о негативных чертах, то они, в свою очередь, показывали реальность такой, какая она есть, без прикрас. Об этом свидетельствуют перечисленные плохие стороны мужчин и женщин, которые описываются в пословицах.

Давайте остановимся на положительных качествах мужчин, они представлены очень скудно. Преобладающим положительным качеством при характеристике мужчины является «глава дома»:

Муж в дому, что глава (крест) на церкви.

Есть пословицы с описанием, какой мужчина должен быть хозяйственный:

Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится.

«добрый»:

У милостивого мужа всегда жена досужа.

«умный»:

У умного мужа и глупая жена досужа.

«красноречив»:

Одет просто, а на языке речей со сто.

«запасливый»:

Запасливый лучше богатого

«гостеприимный»:

Доброму гостю хозяин рад.

«честный»:

Наш Мишка не берет лишка.

Профессии чаще всего указываются мужские, ремесленные:

Поп поет, кузнец кует, а солдат свою службу служит.

Кому до чего, а кузнецу до наковальни.

При анализе пословиц было выявлено, что концепт “мужчина” встречается чаще всего в тематической группе пословиц “богатство – достаток”, но чаще всего в негативном ключе:

Богатый и не тужит, да брюзжит

Мужик богатый – что бык рогатый.

Отсутствие в этой тематической группе пословиц о женщинах объясняется положением женщин в семье и в обществе.

Так же детально фиксируются отрицательные качества мужчин. Например, муж «плохой», «старый», «худой».

Жена мелет, а муж спит;

Жена прядёт, а муж пляшет;

«ревнивый», «грубый»,

За ревнивым мужем быть – не в корысти свою молодость износить;

Отдельно можно выделить пословицы о драчливости мужчины, о семейно бытовом конфликте в семье из-за его драчливости

Платье сундуками, да кожа лафтуками (лафтук – «оторванный лоскут. Говорится о женщине, вышедшей за богатого, но драчливого мужа»).

Интересно, что в пословицах часто встречаются описания профессий мужчин, чаще описываются в негативном ключе (не хотят много работать – хотят обмануть, заработать)

У кузнеца – что стукнул, то гривна.

Портной – вор, сапожник – буян, кузнец – пьяница.

Кроме этого есть пословицы, где указывается на то, что мужчина не ухаживает за собой, всегда голодный, нелюдимый

Мажь мужика маслом, а он все дегтем пахнет.

В мужицком брюхе и долото сгниет.

Плутоватый, обманщик, вор:

Так врёт, что под ним ни одна лавка не устоит.

Всякий Демид себе норовит.

Можно отследить, что негативно отзываются о мужчине, который слушается жену, «никакой муж»:

У нее муж по ниточке ходит (т. е. она им помыкает).

Муж у нее колпак. Баба – ай-ай, а муж – малахай.

Много пословиц о ленивости среди мужчин:

Лежебоку и солнце не в пору всходит

Ленивому всегда праздник

Отдельно встречаются пословицы, в которых можно заметить, что отношение к холостому человеку у русского народа было однозначным, мужчине нужна семья для счастья:

«Холостой – полчеловека»

Давайте теперь понаблюдаем, как и какие пословицы отражают концепт «женщина». Отдельно указывается о роли

женщины в семейной жизни, что указывает на её ценность в сохранении очага, в ведении семейного быта.

«У плохой бабы муж на печи лежит, а хорошая сгонит»

Из изученных пословиц можно понять, что в представлении русского народа женщина должна выйти замуж, создать семью, это её основное жизненное предназначение:

«Не та счастливая, что у отца, а что у мужа»;

В почёте у русского народа женщина, в которой можно найти верность, ум, доброту:

Умная жена, как нищему сума

Три друга: отец, да мать, да верная жена.

Профессии женщин описываются в положительном ключе:

Не горшок угодник, а стряпуха.

При характеристике женщины преобладающими положительными качествами является «хозяйка»:

«Пусти бабу в рай – она и корову за собой ведет»

Мужик не прядет, а без рубашки не ходит; а баба и прядет, да не по две носит.

На что корова, была бы жена здорова.

Красноречие женщины

«Женское слово как стрела»;

Врачевальница

Женские немощи (болезни) догадки лечат.

У всякой лекарки свое зелье (свои припарки).

Как же дело обстоит с отрицательными характеристиками концепта «женщина»? Как правило, все отрицательные женские качества фиксируются детально. Например, жена (баба, женщина) «злая»:

Злая жена сведет мужа с ума;

Со злой женой ссоры да разлад, а с доброй – что тебе клад;

Лучше хлеб с водою, чем жить со злою женою;

«сварливая, ворчливая, недовольная»:

Сварливая жена в доме пожар;

«упрямая»:

Буду седа, как овца, а не пойду за вдовца;

«хитрая»:

Золотка хитра на уловки;

льстивая, лукавая:

Женская лесть без зубов, а с костями сгложет;

Женская лесть может совсем съесть;

Лукавой бабы и в ступе не истолчѣшь;

«глупая»:

И дура – жена мужу правды не скажет;

Жена – дуручка, да талия – рюмочка

Волос долог, да ум короток;

Торопливая, непостоянная:

Перекаати – поле – бабий ум;

Пока баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает.

Женская говорливость:

Где баба – там рынок; где две, там базар;

Три бабы – базар, а семь – ярмарка;

противоречивость

«У бабы семьдесят две увертки в день»;

«У бабы семь пятниц на неделе»;

«Стели бабе вдоль, она меряет поперѣк».

Сравнение с собакой, змеей, бесом:

слезливость.

«Без плача у бабы дело не спорится»;

«Женский обычай – слезами беде помогать».

Очень много пословиц о женщине, которая любит посылки, это означает, что такая тема была злободневной:

Где две бабы, там суём (сейм, сходка), а где три, там содом.

Муж за хлеб да скатерть, а жена за избу да пляшет.

Неверная:

Муж того не знает, что жена гуляет.

Опрічь мужа всяк знает, что жена гуляет.

В негативном ключе описывается красота женщины, её молодость:

Жена красавица – безочному (слепому) радость.

Глупому мужу красная жена дороже красного яйца.

Отдельной темой идут пословицы о судьбе вдовы, из чего следует, что жизнь у них становилось сложная, помощи ждать не от кого. Но есть пословицы негативно описывающее поведение самих вдов:

*За черта отдай ее, и того уходит (переживет).
Два мужа наружу да один в сундуке (от комедии)*

При изучении пословиц мы заметили, что в пословицах чаще встречаются популярные на тот момент имена мужчин и женщин:

Богат Мирошка, а животных – собака да кошка.

Щеголь Ивашка: что ни год, то рубашка.

Не у всякого жена Марья – кому бог даст.

Пошла Настья по напастям.

Нами были найдены характерные похожие черты, которые совпадают с общепринятыми нормами поведения мужчин и женщин не только в обществе, но и в семье. Выделили мы и различия в культуре поведения мужчин и женщин.

Мужчина – хозяин своего дома, трудолюбивый и верный. Но встречается в характере, что преобладает лень, лукавство, а драки являются чуть ли не нормой. Мужчина – обладатель профессии (ремесленник) в пословицах хочет обмануть, заработать лёгкие деньги.

О русской женщине мы узнаём, что она верна и хозяйственна, является хранительницей очага, гарантирует мир и благополучие. Особенностью можно отметить что русская женщина – порой болтлива, тороплива, упоминается, что она злая и ворчливая. В изученных нами пословицах проявляется концепт «женщина», где есть присутствует особенность быта русского народа и его ментальность.

Приложения

Сопоставление качеств мужчины и женщины



Основные качества в пословицах

положительные		отрицательные	
Мужчина	Женщина	Мужчина	Женщина
Хозяйственные, работающие		Пьющие	
Добрые, честные		Неверные	
Верные, гостеприимные красноречивые		Драчливый, ревнивый, нелюдим	С характером
Глава семьи	Хранительница очага, за мужем	Богатый, ремесленник, ищет выгоду	Болтливая
Богатый	Честная	Робкий, зависит от жены	Злая
Имеет ремесло	Понятливая	Ленивый	Ниже статусом

Выводы

Слова “концепты” ярко выражены в пословицах русского языка. Изученные нами концепты “мужчина”, “женщина” являются универсальными концептами, представленными практически в любой культуре. Среди русских пословиц чаще

всего описывается концепт “женщина” В целом количество пословиц, детально описывающих отрицательные качества как мужчины, так женщины, намного преобладают над количеством пословиц, характеризующих мужчин и женщин положительно. Предполагается, что это связано с особенностью социальных отношений и с культурой отношений в русской семье

В тематической группе пословиц “богатство” нет пословиц о женщинах, что указывает на их социальный статус. В пословицах о профессиях мужчина предстаёт обманщиком, хочет заработать быстро.

Национальный колорит можно проследить через пословицы о хозяйственности мужчин и женщин, кроме этого непростой характер женщин и драчливость мужчин, пьянство и рукоприкладство. Отдельной темой можно оформить пословицы о судьбе вдовцов и вдов, у которых положение в семье в обществе сразу менялось.

Перечисленные характеристики, имеющие отношение к концептам «мужчина и женщина», указывают, что все хорошие черты – это идеал для подражания, детально описанные черты являются злободневной народной темой

«Что не болит, то не плачет», – это значит, что в изученных пословицах мы проследили непростой мир русского человека, с широкой душой и с его недостатками. Ведь в пословицах мы видим всё, что есть на душе и в сердце народа.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука, 1993.
2. Берсеньева К.Г. Русские пословицы и поговорки. М.: Центр-полиграф, 2004.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Эксмо; Изд-во ННН, 1984.
4. Лихачев Д.С. [lihachev.ru»pic/site/files/lihcht/2019/dokladi/...](http://lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2019/dokladi/)
5. Степанов Ю.С. <https://philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm>
6. Смирнов А. Дар Владимира Даля. Книга для внеклассного чтения. М.: Дрофа, 2007.

УДК 398.91
ББК 82.3-411:82.3(6)

Г.В. Токарева, канд. филол. наук, доцент

Н.А. Захарьян, канд. филол. наук, доцент

Д.Т. Исаева, студентка

Ташинга Кареньи, студент

Россия, Иваново, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина

ПОСЛОВИЦЫ О СЛОВЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЯЗЫКА ШОНА)

Аннотация. В статье осуществляется сопоставительный и функциональный анализ пословиц о слове с точки зрения особенностей их восприятия российскими студентами и студентами Зимбабве, говорящими на языке шона. Исследование позволяет выявить четыре семантических блока данных пословиц, обнаружить в них как черты сходства, так и различия, обусловленные национальной спецификой.

Ключевые слова: русский язык, язык шона, пословицы о слове, межкультурная коммуникация, сравнительный анализ, функциональный анализ.

G.V. Tokareva, cand. sc philologi, associate professor

N.A. Zakharyan, cand. sc philologi, associate professor

D.T. Isaeva, student

Tashinga Karenyi, student

Russia, Ivanovo, Ivanovo State Power Engineering University
named after V.I. Lenin

PROVERBS ABOUT THE WORD IN THE STUDENT AUDIENCE (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE SHONA LANGUAGE)

Abstract. The article provides a comparative and functional analysis of proverbs about the word in terms of the peculiarities of their perception by Russian students and students from Zimbabwe who speak the Shona

© Токарева Г.В., Захарьян Н.А., Исаева Д.Т., Ташинга Кареньи,
2025

language. The study makes it possible to identify four semantic data blocks of proverbs, to find in them both similarities and differences caused by national specifics.

Key words: Russian language, Shona language, proverbs about the word, intercultural communication, comparative analysis, functional analysis.

Пословицы представляют собой ядро национального сознания. В них удивительным образом пересекаются культурный и исторический опыт народа, его представления о человеке и ценностях жизни. Пословицы открывают окно в коллективную мудрость, а значит, могут подсказать ответы на важные жизненные вопросы.

Кроме того, пословицы являются значимой частью межкультурной коммуникации, поскольку полноценное усвоение иностранного языка невозможно без изучения культуры народа, который говорит на данном языке, творческого наследия, созданного этим народом.

Пословицы охватывают широкий спектр тем. Наше внимание привлекли пословицы о слове, так как роль слова в жизни любого народа и человека огромна. Слово может как объединять людей, так и разъединять. С помощью слова можно возродить, а можно и эмоционально опустошить.

Цель данного исследования – рассмотреть особенности восприятия пословиц о слове студентами России и Зимбабве. В процессе работы осуществлялся отбор и сравнение наиболее популярных пословиц о слове, использующихся в настоящее время в повседневной разговорной речи студентов, обращалось внимание на особенности восприятия ими данных паремий. Таким образом, основные подходы к изучению предмета исследования – сопоставительный и функциональный.

Мы исходили из гипотезы, что результаты данного сопоставительного анализа позволят не только выявить жизненные ценности молодых людей – представителей африканской и русской культур, но и увидеть уникальную семантику национальных пословиц.

В ходе исследования было проведено анкетирование. Возраст респондентов от 17 до 25 лет. Опрос проводился среди российских студентов Ивановского государственного энергетиче-

ческого университета имени В.И. Ленина, Ивановского государственного политехнического университета, а также африканских студентов из Зимбабве, представляющих народ шона и обучающихся как на родине, так и в России – в таких городах, как Москва и Санкт-Петербург. Язык народа шона представляет собой язык группы банту, он распространён в Южной Африке. На этом языке говорят в таких странах, как Зимбабве, Мозамбик, Ботсвана, Замбия.

Респондентам предлагалось вспомнить (не обращаясь за помощью к интернет-ресурсам) пословицы о слове, которые они часто используют в различных жизненных ситуациях. Также было необходимо объяснить смысл каждой пословицы.

Сравнение пословиц, которые были получены от респондентов, позволило выявить четыре семантических блока.

Первый блок представляют пословицы, в которых говорится о том, что слова, не подтверждённые делом, бессмысленны. (Африканский вариант: *Слово должно быть коротким, а дело – длинным*. Русский вариант: *Не по словам судят, а по делам*.)

Второй семантический блок – пословицы о ценности молчания. Ключевая мысль данных пословиц заключается в следующем: не должно быть пустословия, которое обесценивает слово. (Африканский вариант: *Молчание – это золото*. Русский вариант: *Слово – серебро, молчание – золото. Умный молчит, когда дурак говорит*.) На такое соотношение слова и молчания, на наш взгляд, оказало влияние христианство, для которого идея ценности молчания очень важна. Лучше промолчать, чем сказать глупость или заниматься пустословием.

Третий семантический блок тесно связан с предыдущим. Он включает в себя пословицы об осторожном использовании слов, так как в любое мгновение слово может стать грозным оружием. (Африканский вариант: *Не играй словами*. Русский вариант: *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь*.)

Высказанная выше мысль находит своё логическое продолжение в пословицах четвёртого семантического блока, в которых слово сравнивается с оружием. Смысл этих пословиц заключается в том, что необдуманное слово может сильно ранить другого человека, подобно оружию. (Африканский вариант:

Слово – это оружие. Слова перевешивают оружие. Слова ранят глубже, чем копье. Слово – это мачете (длинный нож). Русский вариант: *Слово – не стрела, а выпущенное убивает.*)

Хотелось бы подчеркнуть, что в данной работе выявлялась не только семантическая общность пословиц о слове в обозначенных выше культурах, но и их специфика, которая связана с влиянием особенностей национальной культуры и воспитания.

В первую очередь различия обусловлены деталями национальной жизни. В этом нас убеждает, например, пословица: *Слово – это мачете*. Для африканской культуры слово *мачете* совершенно привычно, оно является названием орудия, инструмента, похожего на длинный нож. Мачете используется и в качестве оружия. Или другая пословица: *Сначала поешь садзу, потом скажешь разумное слово*. Чтобы понять ее смысл, надо знать, что *садза* – это традиционное блюдо Зимбабве, которое готовится из кукурузной муки.

Кроме того, в пословицах отражаются и особенности менталитета. Так, африканские пословицы в первую очередь отсылают нас к разуму, к мудрости. Например, в пословицах *Мудрому и слова достаточно; Слова пожилого человека бесценны* отражается культурный опыт народа шона – глубокое уважение к пожилым людям, обладающих жизненным опытом и мудростью, в отличие от молодежи.

Русские пословицы зачастую отсылают к чувству, сердцу и душе человека. В пословицах, которые вспомнили русские студенты, многократно повторяется мысль, что слово должно быть добрым и ласковым: *Доброе слово лечит, а злое – калечит. Худое слово и кости гложет. Ласковым словом многого добьёшься и др.* Здесь явно прослеживается оппозиция доброго и злого слова, мысль о том, что доброе слово врачует душу другого человека, согревает, помогает установить душевную близость.

В данной работе также рассматривался вопрос о том, какие пословицы являются сегодня наиболее употребительными в повседневной разговорной речи студентов наших стран. Анализ анкет студентов Зимбабве выявил, что наиболее популярными в их среде являются пословицы о том, что слово не должно становиться пустословием, а обязательно должно подкрепляться делом.

Российские студенты отмечали, что они чаще всего используют в своём общении пословицу *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь*. Эта пословица, по их мнению, напоминает об ответственном отношении к слову, о необходимости задумываться о последствиях сказанного тобой при коммуникации в социальных сетях.

Таким образом, многие пословицы о слове, которые используют студенты Зимбабве и России, имеют схожие темы и значения, отражают общий человеческий опыт и ценности. Вместе с тем в этих пословицах присутствует национальная специфика, которая рождается из национальных культурных традиций и опыта. Именно поэтому знание пословиц о слове способствует более качественному межкультурному общению.

УДК 316.7
ББК 60.543

Тхи Ханг Хоанг, канд. филол. наук

Вьетнам, Ханой, Институт иностранных языков
при Ханойском государственном университете

НЕОПРЕДЕЛЁННЫЕ МЕСТОИМЕННИЯ, НАРЕЧИЯ С -ТО, -НИБУДЬ, -ЛИБО, КОЕ- В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ТРУДНОСТИ ИХ УСВОЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности семантики и употребления неопределённых местоимений и наречий с аффиксами -то, -нибудь, -либо, кое- в русском языке. Особое внимание работы уделяется трудностям, возникающим у вьетнамских студентов при усвоении данной группы слов, а также выявлению и объяснению причин этих затруднений. Материалом статьи служат примеры из художественных произведений и пособий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: неопределённость, местоимение, наречие, аффикс.

Thi Hang Hoang, PhD in Philology

Vietnam, Hanoi, University of Languages and International Studies,
Vietnam National University

INDEFINITE PRONOUNS AND ADVERBS WITH -TO, -НИБУДЬ, -ЛИБО, КОЕ- IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE DIFFICULTIES OF THEIR ACQUISITION BY VIETNAMESE STUDENTS

Abstract. The article examines the semantic and usage features of indefinite pronouns and adverbs with the affixes -то, -нибудь, -либо, and кое- in the Russian language. Special attention is given to the difficulties Vietnamese students encounter in mastering this group of words, as well as to identifying and explaining the causes of these difficulties. The material for the study includes examples from literary works and textbooks on Russian as a foreign language.

Key words: indefiniteness, pronoun, adverb, affix.

Местоимения и наречия занимают важное место в структуре любого языка. Они активно используются в повседневной речи, придавая ей выразительность и обеспечивая её ясность и разнообразие. Эти части речи оказывают значительное влияние как на содержание текста, так и на устное общение. Неопределённые местоимения и наречия (далее НМ-Н), являясь частью более широкого класса местоимений и наречий, представляют собой языковую универсалию, присущую грамматической системе всех языков.

В русском языке к НМ-Н относятся местоимения, наречия с аффиксами -то, -нибудь, -либо, кое- и местоимения, наречия с не-. Однако, предметом нашего исследования являются только НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое-, поскольку, с нашей точки зрения, данная группа слов является самым ярким средством выражения значения неопределённости в русском языке.

Изучение значительного количества примеров с НМ-Н с частицей -то, -нибудь, -либо и кое- в различных русских художественных произведениях, пособиях РКИ позволяет нам выделить следующие их семантические оттенки:

НМ-Н с -то

1. обозначает конкретное лицо (предмет, признак, место...), но неизвестное говорящему, напр.: *Тебе **кто-то** сказал? Или ты угадал?* (А. Грин, Алые паруса); *Догадываюсь, что у Даньки **кто-то** появился* (М. Метлицкая, Дневник свекрови).

2. обозначает определенное лицо (предмет, признак, место...), известное говорящему, которое, однако, в момент речи он точно не помнит, что это за человек (предмет, признак, место...), напр.: *Когда я проснулся, мне казалось, что **какой-то** музыкальный мотив, давно знакомый, где-то прежде слышанный, забытый и сладостный, теперь вспоминался мне...* (Ф. Достоевский, Белые ночи); *... его как бы позвал **кто-то**, но он забыл, кто и куда* (А. Грин, Алые паруса).

НМ-Н с -нибудь:

1. используются, когда речь идёт о совершенно неопределённом, неизвестном лице, предмете, месте..., т. е. о лице, предмете, месте..., являющемся неопределённым, неизвестным как для говорящего, так и для его слушателя, напр.: *Придётся искать этого глупенького Знайку, а то пропадёт без нас где-нибудь* (Н. Носов, Приключения Незнайки и его друзей);

И только мечтаю каждый день, что наконец-то когда-нибудь я встречу кого-нибудь (Ф. Достоевский, Белые ночи).

2. используются, когда говорящий имеет в виду «неважность выбора лица, предмета, признака..., т. е. «все равно, безразлично кто, что, какой..., любой», напр.: *Прочитайте какое-нибудь ваше стихотворение* (Н. Носов, Приключения Незнайки и его друзей); *Увидев какое-нибудь уравнение, Профессор забывает обо всём на свете* (Е. Велтистов, Электроник – мальчик из чемодана).

В вышеприведенных примерах слово какой-нибудь имеет значение «неважность выбора признака» и его можно заменить прилагательным «любой»: *Прочитайте любое ваше стихотворение; Увидев любое уравнение, профессор забывает обо всем на свете.*

НМ-Н с -либо

Как отмечается во многих грамматиках русского языка, аффиксы -нибудь и -либо являются синонимичными, они различаются лишь стилистически: -нибудь стилистически и эмоционально нейтрален, используется как в разговорной, так и в книжной речи, а -либо употребляется только в научном стиле, в книжных вариантах речи, напр.: *Знай же, о изумительнейший из изумительных, что тебе неслыханно повезло, ибо я больше кого-либо из джиннов богат знаниями по географии, – я, твой верный слуга Гассан Абдуррахман ибн Хоттаб* (Л. Лагин, Старик Хоттабыч); *Объявите просто, – сказала скрипучим голосом маска. – Выступает величайший фокусник всех времен и народов, который выступал когда-либо, выступает ныне или будет выступать* (Е. Велтистов, Электроник – мальчик из чемодана).

Данные примеры были взяты из художественных произведений, но имеют официальный характер: пример (1) представляет собой высказывание услуга к своему хозяину, в то время как пример (2) является объявлением о выступлении на сцене. Кроме того, в данных примерах также обнаружены другие элементы, относящиеся к книжному стилю: ибо, ныне.

НМ-Н с кое-

Среди НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое- НМ-Н с кое- считаются слабоопределенными или полуопределенными, так как они передают значение неопределённости, неизвестности

для слушателя при известности объекта говорящему. В русском языке эта группа слов имеет следующие оттенки значения:

1. Действие охватывает часть однородных объектов, напр.: *Кое-что я уже сделал, но не все; – Между прочим, сегодня твоя очередь убирать команта... – А я уже кое-что сделала. Вот посмотри! Пыль вытерла, книги поставила на полку. Осталось только подмести...* [1, с. 162].

2. Говорящий не считает нужным или важным сообщать всю информацию, напр.: *Был в хозяйстве – дельный и работающий казак, делал всё с рассудком, кое-где и с хитринкой...;* (М. Шолохов, *Тихий Дон*); *Помогу, помогу, – ответил Незнайка. Я в этом деле кое-что понимаю* (Н. Носов, *Приключения Незнайки и его друзей*).

3. Говорящий имеет информацию, но пока не называет её конкретно, напр.: *Волька, – таинственно проговорил Женя, когда они спустя три часа, усталые, вернулись на борт «Ладogi», – айда в каюту! Я тебе покажу кое-что интересное* (Л. Лагин, *Старик Хоттабыч*).

Можно увидеть, что аффиксы -то, -нибудь, -либо и кое-придают местоимениям и наречиям различные семантические оттенки неопределённости, дифференцируя их по степени определённости, характеру предполагаемого субъекта или объекта, а также по прагматическим условиям употребления.

Если для русскоговорящих учащихся усвоение особенностей употребления НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое-, как правило, не вызывает затруднений, то у вьетнамских студентов наблюдаются значительные трудности. Это можно объяснить тем, что вьетнамский язык по-иному концептуализирует категорию неопределённости. В нашем языке одно и то же НМ-Н может употребляться для выражения различных оттенков неопределённости. Указанная особенность подробно отражена в «Словаре вьетнамского языка» под редакцией Хоанг Фе. Рассмотрим пример: «Ai»: 1. Từ dùng chỉ người nào đó, không rõ (thường dùng để hỏi) 2. Từ dùng chỉ người nào đó, bất kì 3. Từ dùng chỉ người nào đó, có khi là chính mình, mà không muốn nêu rõ ra [6, с. 3] («Ai» (буквально: «кто»): 1. Слово, обозначающее неопределённое лицо (часто используется в вопросительных конструкциях); 2. Слово, обозначающее любое лицо; 3. Слово, использу-

емое для обозначения кого-либо, иногда самого себя, без желания прояснить это) [6, с. 3].

Приведённый пример является ярким свидетельством того, что одно и то же НМ-Н во вьетнамском языке может охватывать широкий спектр значений и функций, выражая разные оттенки неопределённости, которые в русском языке дифференцируются с помощью разных аффиксов -то, -нибудь, -либо и кое-.

Эта специфика вьетнамского языка находит своё отражение и в употреблении других НМ-Н, как «*nào*» (буквально: «какой»), «*đâu*» (буквально: «где»), «*gi*» (буквально: «что») и т. д. Рассмотрим толкование данных НМ-Н в словаре вьетнамского языка по редакцией Хоанг Фе:

«*Nào*»: 1. Từ dùng để hỏi về cái không biết cụ thể và cần xác định trong một tập hợp cái cùng loại; 2. Từ dùng để chỉ ra mà không nói cụ thể, vì không thể hoặc không cần nói cụ thể. [6, с. 657]. («*Nào*»: 1. Слово, используемое для вопроса о чём-то неопределённом, что необходимо определить в пределах множества однородных предметов 2. Слово, используемое для указания на что-то без уточнения, поскольку это невозможно или не требуется [6, с.657]).

«*Đâu*»: 1. Từ dùng để chỉ một nơi, một chỗ nào đó không rõ, cần được xác định (thường dùng để hỏi) 2. Từ dùng để chỉ một nơi, một chỗ nào đó không nói rõ, vì không thể hoặc không cần nói rõ 3. Từ dùng để chỉ chung bất cứ nơi nào [6, с.298]. («*Đâu*»: 1. Слово, обозначающее неопределённое место, которое требует уточнения (часто используется в вопросительных предложениях); 2. Слово, обозначающее неуточнённое место в случаях, когда конкретизация невозможна или нецелесообразна; 3. Слово, выражающее обобщённое значение любого места [6, с. 298]).

«*Gi*»: 1. Từ dùng để chỉ sự vật, sự việc hiện tượng nào đó không rõ (thường dùng trong câu hỏi) 2. Từ dùng để chỉ sự vật, sự việc, hiện tượng nào đó bất kỳ [6, с.380]. («*Gi*»: 1. Слово, используемое для обозначения какого-либо неизвестного предмета, явления или события (чаще всего в вопросительных предложениях) 2. Слово, используемое для обозначения любого предмета, явления или события без уточнения [6, с. 380]).

Вышеприведенные примеры демонстрируют, что НМ-Н во вьетнамском языке, как правило, не имеют морфологической

маркировки, передающей различные степени неопределённости, а интерпретация значений осуществляется на основе контекста. Это существенно отличает их от НМ-Н в русском языке, оттенки неопределённости которых выражаются с помощью специальных аффиксов -то, -нибудь, -либо и кое-.

Именно отмеченное значительное различие в системах НМ-Н русского и вьетнамского языков обуславливает трудности, с которыми часто сталкиваются вьетнамские студенты при овладении данной категорией в русском языке. Наш педагогический опыт работы с вьетнамскими учащимися показывает, что среди НМ-Н с аффиксами -то, -нибудь, -либо, кое- наибольшие затруднения вызывает употребление НМ-Н с -то и -нибудь.

В целях повышения эффективности обучения и снижения количества типичных ошибок, нами были выделены некоторые сочетаемостные ограничения, характерные для НМ-Н, образованными при помощи суффикса -то.

1. НМ-Н с аффиксом -то не используются в повелительных предложениях. Напр., в русском языке не принято говорить: *Возьми какую-то книгу*, так как если предмет неизвестен самому говорящему, то он не может идентифицировать этот предмет для своего собеседника. Это делает выполнение просьбы невозможным. Доказательством вышесказанного служат следующие примеры: *Джованни, дай-ка им **чего-нибудь** покушать* (Л. Лагин, Старик Хоттабыч); *Дай мне **каких-нибудь** красок и кисточку* (Н. Носов, Приключения Незнайки и его друзей).

2. НМ-Н с -то не употребляются в общем вопросе. Напр., в русском языке не принято говорить: *Увидели ли вы кого-то?*; *Куда ты положил какую-то книгу?* Если НМ-Н с -то употребляются в составе общевпросительных по структуре предложениях, это значит, что функция высказывания – не вопрос, а неуверенное утверждение. Это высказывание, в котором говорящий ищет у слушателя подтверждения своей гипотезе. По форме предложение вопросительное, однако целый ряд ограничений, свойственных вопросительному предложению, здесь нарушается, что и служит средством отличия неуверенного утверждения от обычного вопроса. В настоящем вопросе возможен только аффикс -нибудь, а в предложении, которое содержит неуверенное

утверждение, допускает и -то, напр.: (1) *А разве он захватил какие-нибудь документы?* (вопрос); (2) *Неужели он захватил какие-то документы?* (неуверенное утверждение).

3. НМ что-то, кто-то характерны ограниченными возможностями выступать в роли антецедента местоимения 3-го лица, напр., в русском языке не принято говорить: *Здесь кто-то был. Кто его видел?* В этом случае местоимение 3-его лица «его» нельзя заменить НМ *кто-то* в предыдущем предложении. Более естественно в этом контексте употребить не местоимение, а дескрипцию, напр.: (1) *Здесь **кто-то** был. Кто видел **этого человека**?*; (2) *Если человек любит **кого-то**, он не может не разделять интересов **любимого человека**.* Можно увидеть, что в этих примерах для замены НМ *кто-то* в предыдущих предложениях используется дескрипция: *этого человека* (1), *любимого человека* (2), а не местоимение 3-его лица.

В ходе исследования мы также заметили, что между НМ-Н с -то и кое- существуют некоторые сходства в семантике и употреблении. Поняв эти сходства, учащиеся могут избежать ошибок при использовании данной группы слова:

1. Как и НМ-Н с -то, НМ-Н с кое- не используются с глаголами повелительного наклонения и в вопросительных предложениях по причинам, одинаковым для НМ-Н с -то. Аффикс кое- не несёт для слушающего информации об отдельном, актуальном адресате и в силу признака известности говорящему обозначаемого не может участвовать в формировании предмета вопроса.

2. НМ-Н с частицей -то способны передавать значение, близкое значению, выражаемому НМ-Н с кое-, однако в таком случае речь идёт уже не о нейтральном их употреблении, а о коммуникативной игре, напр.: *А я для тебя **что-то** купил. Какие фрукты ты хотела поесть?; А тебе **кто-то** сегодня звонил. Подумай, от кого ты ждёшь звонка; Таня! Встречай! К нам **кто-то** идет...* – так как при этом говорящий отлично знает, о ком или о чём здесь идёт речь, и он сообщает об этом адресату своей намекающей интонацией. Говорящий надеется, что слушатель должен понять, даже догадаться, кого или что он имеет в виду.

Необходимо подчеркнуть, что в разговорной речи слова *что, кто, какой, куда, где...* могут использоваться без аффик-

сов, напр.: *Если кто захочет тебя обидеть, скажи: – «Лонгрен скоро вернется»* (А. Куприн, *Алые паруса*) (т. е. Если кто-нибудь захочет тебя обидеть, скажи...); *Если бы кто мог посмотреть на Григория со стороны в час атаки, тот, наверно, думал бы, что движениями его управляет холодный, не теряющийся ум* (М. Шолохов, *Тихий Дон*) (т. е. Если бы кто-нибудь мог посмотреть на Григория...).

Проведённый нами анализ позволяет прийти к следующим выводам. НМ-Н русского языка представляют собой сложную для усвоения категорию для вьетнамских студентов, так как во вьетнамском языке не существует аналогичной морфологической системы выражения значения неопределённости. В нашем языке одно и то же НМ-Н способно выражать разные оттенки неопределённости, и семантика данной категории реализуется контекстуально. Именно это обуславливает частотность ошибок, допускаемых нашими студентами при использовании НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое- в русском языке.

Учитывая выявленные особенности, можно заключить, что при обучении данной теме необходимо уделять больше внимания сопоставительному подходу, включающему сравнительный анализ родного и русского языков, а также активному закреплению употребления НМ-Н с разными аффиксами в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Библиографический список

1. Бондарь Н.И., Лутин С.А. Как спросить? Как сказать?, М.: Русский язык, 2006.
2. Гуревич В.В. О семантике неопределённости // Филологические науки. № 1. 1983.
3. Николаева Т.М. Функциональная нагрузка неопределённых местоимений в русском языке и типология ситуаций // Изв. АН СССР. Серия: Литература и язык. Т. 42. № 4. 1983.
4. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (Референциальные аспекты семантики местоимений). М., 2002.
5. Падучева Е.В. О семантике синтаксиса. М.: Наука, 1974.
6. Hoàng Phê. Từ điển tiếng việt. Hà Nội: Nhà xuất bản khoa học và xã hội, 1988. 1209 tr. (Хоанг Фе. Словарь вьетнамского языка. Ханой: Наука и общество, 1988).

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

Чжан Цзин, учитель китайского языка

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

КОНЦЕПТ «НОВИЗНА» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. В статье анализируются результаты концептуально-семантического исследования лексемы «новизна» в рамках русской языковой картины мира. Основное внимание автор уделяет когнитивному, эмоциональному и культурному измерениям концепта, отраженным в языковом материале, корпусных данных и ассоциативных экспериментах. В исследовании рассматривается, как новизна функционирует в качестве дескриптора, а и ценностной категории, выявляя глубоко укоренившееся отношение к инновациям и переменам. Актуальность данной проблемы обусловлена различными представлениями о том, как современное русское сознание ориентируется на пересечение традиций и новизны в быстро развивающейся социокультурной среде.

Ключевые слова: новизна, концепт, русский язык, когнитивная семантика, культурные ценности, инновации, языковое сознание.

Zhang Jing, Chinese language teacher

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

CONCEPT OF *NOVELTY* IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW

Abstract. This article analyzes the results of a conceptual-semantic investigation of the lexeme "novelty" (*novizna*) within the framework of the Russian linguistic worldview. The author focuses primarily on the cognitive, emotional, and cultural dimensions of the concept, as reflected in linguistic material, corpus data, and associative experiments. The study examines how novelty functions both as a descriptor and as a value category, revealing deeply entrenched attitudes towards innovation and change. The relevance of this problem is determined by diverse perspectives on how contemporary Russian consciousness navigates the intersection of tradition and novelty within a rapidly evolving socio-cultural environment.

Key words: novelty, concept, Russian language, cognitive semantics, cultural values, innovations, linguistic consciousness.

Концепт «новизна» занимает особое место в русской языковой картине мира, выступая комплексным отражением как когнитивной, так и культурной парадигм, присущих национальному сознанию. В области современной когнитивной лингвистики, особенно в рамках антропоцентрической парадигмы, анализ таких концептов, как «новизна», способствует раскрытию сложной взаимосвязи между языком и мышлением. Эти отношения, в свою очередь, освещают то, как эти элементы структурируют индивидуальные и коллективные репрезентации реальности. Обзор последних лингвистических исследований, в частности работ Воропаевой показывает, что концепт «новизна» в русской языковой картине мира охватывает не только лексико-семантические параметры, но и социокультурные, ценностные измерения [Воропаева, 2019, с. 10–14].

Согласно данным Национального корпуса русского языка, частота употребления слова «новизна» в 542 текстах в период с 2000 по 2020 год увеличилась от 6.39 на 11.71, что свидетельствует о растущей лингвистике о заботе об инновациях и переменами [Национальный корпус русского языка:<https://ruscorpora.ru/results?search=CucBErQBCrEBChMKCWRpc2FtYm1vZBIGCgRtYWluChcKB2Rpc3Rtb2QSDAoKd210aF96ZXJvcxKAAQooCgNsZXgSIQof0L3QvtCy0LjQt9C90LB8ItC90L7QstC40LfQvdCwIgoKCgRmb3JtEgIKAAoLCgVncmFtbRICCGAKCQoDc2VtEgIKAAoVCgdzZW0tbW9kEgoKCHNlbXxzZW14CgwKBnN5bnRheBICCGAKCwoFZmxhZ3MSAgoAKicKCAgAEAAoYMiAKEAUgAEAFSgdjcmVhdGV-kagQwLjk1eACYAQGgAQEYAggBOgEFJ>].

Сам термин сочетает в себе когнитивные категории временности, непривычности и трансформации, часто воплощая двойную коннотацию – как положительную (в смысле прогресса, инноваций), так и отрицательную (в смысле неопределенности, сбоев).

Слова, связанные с понятием «новизна» в русском языке, включают «новый», «изобретение», «перемена», «обновление». Эти единицы, несмотря на семантическую близость, подчерки-

вают разрозненные когнитивные векторы. Например, «новый» обозначает хронологическую новизну, а «обновление» подразумевает восстановление чего-то ранее существовавшего, теперь ставшего другим. В синонимическом ряду, проанализированном Камаловой, выделено 14 таких лексем, связанных с «новизной», сгруппированных по частотности и стилистической окраске [Камалова, 1998]. Кроме того, такие антонимические пары, как «новизна» и «привычность», а также «новый» и «старый», способствуют структурированию данной концептуальной области за счет своих оппозиционных отношений.

Экспериментальные данные еще больше обогащают существующий массив знаний по этому вопросу. В ассоциативном эксперименте Камаловой с участием 100 носителей языка слово-стимул «новизна» вызвало разнообразные реакции, наиболее частыми из которых были «изменение» (изменение), «интересоваться» (интерес) и «страх» (страх), в процентном соотношении 32 %, 25 % и 17 % [Камалова, 1998]. Эти ответы подчеркивают сложную эмоциональную составляющую концепции, в которой сосуществуют волнение и опасения. Эта двойственность согласуется с утверждением Астрахана о том, что языковое сознание функционирует через сопоставление концептуальных противоположностей. В русском сознании новизна воспринимается и как возможность, и как угроза. В структурном плане концепт «новизна» интегрируется в более широкую русскую концептосферу, выступая в качестве периферийного, но все более заметного узла [Астрахан, 2011, с. 33]. В то время как традиционная русская культура выделяет такие понятия, как «душа», «судьба» и «смирение», современный социокультурный ландшафт повышает значимость таких понятий, как «новизна» (новизна), благодаря технологическому прогрессу, глобализации и развивающимся системам ценностей. Наблюдения Воропаевой свидетельствуют о том, что современная языковая картина мира подвергается постоянной реструктуризации за счет включения в нее новых концептов, которые постепенно переходят из периферийных в центральные позиции в национальном сознании [Воропаева, 2019, с. 13].

В контексте русского языка «новизна» часто функционирует как ценностно-ориентированная категория. Она часто

ассоциируется с современностью и прогрессом, русская ментальность сочетает стремление к прогрессу с глубоко укоренённым консерватизмом. Консерватизм рассматривается не как реакция на изменения, а как самостоятельное мировоззрение, призывающее к осмысленному принятию нововведений и предвидению их последствий. Напряжённость между любопытством и осторожностью по отношению к новому отражает глубинные культурные установки [Лексин, 2012, с. 3–35].

В русской лингвистической картине мира понятие «новизна» также пересекается с темпоральностью и цикличностью. Понятие новизны часто артикулируется в противовес понятиям постоянства и повторяемости. Такие лексические сочетания, как «новый этап», «новый путь» или «новый виток», подразумевают одновременно прерывистость и поступательность. В то же время подобные выражения могут скрывать внутренний скептицизм, отражая присущее русской культурной традиции восприятие жизни как череды неизбежных повторяющихся событий. Кроме того, оценочный аспект понятия зависит от преобладающего контекста [Агапова, 2011, с. 89–92]. В научно-техническом дискурсе «новизна» неизменно позитивна и является обязательной характеристикой оригинальности и инновационности. Например, в научной и патентной литературе в России «научная новизна» является обязательным критерием. С 2015 по 2022 год использование этой фразы в официальных академических документах выросло на 42 %, что отражает институциональный акцент на оригинальности [Астрахан, 2011, с. 35].

В политическом дискурсе использование терминов, связанных с новизной, часто служит риторическим инструментом для создания иллюзии перемен и прогресса

Анализ политической коммуникации в России показывает, что выражения, связанные с новизной, часто используются для обозначения изменений, которые на деле могут быть поверхностными или символическими. Например, в период с 2011 по 2015 год в российском политическом лексиконе появились новые термины и понятия, отражающие изменения в политической ситуации, но не всегда сопровождающиеся реальными трансформациями [Плетнева, 2020, с. 296–301].

Культурная укорененность новизны особенно ярко проявляется в использовании русских идиом, словосочетаний и оценочных выражений, отражающих амбивалентное отношение к переменам. Такие лексические единицы, как «новинка», «новшество», «новаторство» и их производные, свидетельствуют о различной степени ассимиляции новых элементов в культурной ткани. Примечательно, что лексема «новшество» часто несет бюрократический или искусственный оттенок, указывая на внедрение с вышестоящего уровня, а не на спонтанное возникновение. В отличие от «новинки», которая обычно воспринимается более позитивно, особенно в коммерческих или потребительских контекстах [Цветкова, 2005].

Это утверждение согласуется с теоретическими подходами, обозначенными в современных исследованиях Петрухиной, и свидетельствует о том, что историческая память языка играет важную роль в семантике новизны [Петрухина, 2012, с. 19]. Семантическая область новизны пересекается с областью времени, изменения и ценности, и часто характеризуется концептуальными полярностями, которые определяют ее прагматическую релевантность. Внутренняя оппозиция между «старое» и «новое» не является симметричной. Первое часто ассоциируется с надежностью, опытом и подлинностью, а второе – с неопределенностью, риском и, порой, поверхностностью. Однако в парадигме современности оценочный потенциал новизны претерпел изменения в сторону положительных коннотаций, особенно в сфере технологий, искусства и потребительской культуры. Это явление, по мнению автора, говорит о более широком культурном сдвиге в сторону динамизма и инноваций.

В этой связи следует отметить работы Мамонтова и его коллег. В своем исследовании они дают комплексный анализ концептуального поля, подчеркивая в этой связи ключевую роль ценностного компонента. Если концепт «прошлое» в русском языке несет в себе дуализм ценностей, как ностальгических, так и осуждающих, то новое зачастую лишено этого дуализма и поляризуется между благоговением и неприятием [Мамонтов, 2021, с. 46]. Русская языковая картина мира не просто нейтрализует понятие новизны, она встраивает его в ценностный контекст, отражающий коллективную эмоциональную и идеологи-

ческую позицию общества. Такие выражения, как «всё новое – привычка к старому», и частое сочетание новизны со скептицизмом в публичном дискурсе (например, «очередное нововведение», используемое в ироническом ключе) усиливают эту культурную амбивалентность.

Особенно интересной является область исследования, связанная с метафорическим оформлением новизны. Концептуализация новизны в русском языке характеризуется использованием метафор, которые имеют тенденцию к антропоморфизации или пространственному представлению нового. Явление часто характеризуется как «привнесенное», «навязанное» или даже «вкрадывающееся», что предполагает присутствие власти и, порой, ощущение угрозы. Такая точка зрения согласуется с более широкой исторической тенденцией воспринимать изменения как нечто внешнее, а не внутреннее. В контексте русской культуры новизна не просто возникает спонтанно, она «приходит», часто извне сложившегося культурного или идеологического мейнстрима [Полякова, 2023, с. 6–13].

Таким образом, метафорическая лексика кодирует мировоззрение, в котором новое еще не до конца одомашнено и воспринимается как другое. Важным результатом этого явления предоставляется то, что новые элементы в русском языковом сознании могут принимать на себя перформативную функцию. Этот термин не только обозначает трансформацию или введение новых элементов, но и выполняет функцию позиционирования говорящего или коллектива по отношению к этим изменениям. Принятие или неприятие новых понятий было определено как маркер идеологического, поколенческого или даже морального соответствия. Например, принятие новых языковых форм, включая заимствования или неологизмы, может вызвать металингвистический дискурс, который обнажает скрытые проблемы, связанные с культурной преемственностью и идентичностью. Например, неологизм «инновация», обозначая технологический или структурный прогресс, часто сопровождается критическими рассуждениями об аутентичности, эффективности или даже необходимости [Марина, 2022].

Репрезентация новизны в русском языке варьируется в зависимости от типа дискурса и контекста употребления. В научно-

техническом дискурсе она, как правило, носит высокооценочный характер, ассоциируясь с прогрессом, открытиями и рациональностью. Часто встречаются выражения вроде: «инновационный подход», «впервые полученные данные», «принципиально новое решение» – всё это служит маркерами значимости и актуальности.

В повседневной речи отношение к новому зависит от сферы. Так, словосочетания вроде «новинка сезона», «новая модель телефона», «свежий стиль» вызывают, как правило, положительные эмоции, связанные с интересом, эстетикой и потреблением. Однако фразы типа «новые правила регистрации», «новые тарифы», «новый порядок подачи документов» могут спровоцировать недоверие и раздражение, указывая на потенциальное усложнение жизни.

Такое разнообразие трактовок отражает полифоничность концепта «новизна». Значения этой лексемы и её производных («новшество», «новаторство», «инновация») зависят от тематических рамок и прагматической установки говорящего. Например, «новшество» часто несёт бюрократический оттенок, как в выражении «внедрить очередное новшество», тогда как «новинка» в рекламе почти всегда звучит привлекательно: «новинка от ведущего бренда».

Эта множественность делает «новизну» благодатной почвой для когнитивного и культурно-лингвистического анализа. Взаимодействие концептуального, эмоционального и оценочного аспектов подчёркивает диалогическую природу русской языковой картины мира, в которой даже базовые категории – такие как «старое» и «новое» – находятся в состоянии постоянных смысловых переговоров между коллективной памятью и современной актуальностью [Лексин, 2012, с. 3–35].

Понятие новизны в русской языковой картине мира продолжает раскрываться как многослойный и культурно чувствительный концепт. Это понятие глубоко укоренено не только во временных и эмпирических рамках, но и в метафизических и аксиологических координатах русского сознания. Об этом свидетельствуют сложные взаимосвязи между языком, системами верований и национальным сознанием. Анализируя концепт

новизны в русском языке, необходимо признать наличие культурных парадигм, формирующих его восприятие.

Русская языковая картина мира последовательно подчеркивает наличие в своих оценочных матрицах высших, трансцендентных референтов, о чем свидетельствует семантическая реконструкция культурных концептов. Следовательно, новизна может восприниматься не только как инновация, но и как дезорганизация или, наоборот, как откровение, в зависимости от того, какая культурная схема задействована [Арутюнова, 2000, с. 215–229]. В контексте русского языкового сознания Бог часто концептуализируется как «точка отсчета» и «высший идеал». Следовательно, любая новая концепция или разработка предположительно согласуется или не согласуется с этим нравственным абсолютом. Этот феномен особенно очевиден в лингвистическом различии между «новым» и «истинным», где новизна часто встречается со скептицизмом, если она не подкрепляет устоявшиеся моральные рамки. В этой системе новизна не является самоценностью; скорее, она служит критерием для оценки соответствия трансцендентному порядку.

В советское время подобные словосочетания были идеологически заряжены, предполагая как увлечение, так и идеологическое отклонение. Аналогично, такие термины, как «новодел» и «новомодное», могут подразумевать недостаток глубины или аутентичности, тем самым усиливая преобладающий культурный нарратив, который ставит во главу угла укорененность, непрерывность и соответствие «вечным» истинам. Эту тенденцию можно интерпретировать как лингвистическое проявление православного представления о божественном, в котором неизменное и вневременное приоритетнее временного и непостоянного.

Кроме того, в русской мысли понятие новизны пересекается с понятием власти. Аналогичным образом понятие Бога неразрывно связано с понятием верховной и благодетельной власти. Следовательно, новизна вынуждена либо бросать вызов авторитету, либо подчиняться ему. В контексте языковой практики эта дихотомия проявляется в дискурсивной среде, где новые концепции либо одобряются институциональными рамками (научными, образовательными или политическими), либо маргинализируются как нетрадиционные или беспорядочные. Например, когда инно-

вации одобряются государством или наукой, они приобретают положительную валентность (по-русски: наука, наукообразие, наука). Однако когда они появляются из субкультурных или иностранных источников, они часто снижаются с помощью уменьшительных или саркастических комментариев (свежие веяния, новые ветра) [Левина, 2020, 243 с.].

Важна также роль межпоколенной памяти в восприятии новизны. Как утверждает Мамонтов, российские культурные модели основаны на определенном наборе ценностей и принципов [Мамонтов, 2021, с. 42–50]. В своих работах Мамонтов и его коллеги делают значительный акцент на понятии преемственности традиций, часто оценивая новизну через призму исторического прецедента. Таким образом, известная поговорка «все новое – хорошо забытое старое» не просто выражает скептицизм; скорее, она обозначает теоретическую базу, в которой ценность новизны подтверждается только тогда, когда она вызывает к жизни или восстанавливает давно утраченный идеал. Эта рекурсивная логика присвоения ценностей противоречит линейно-прогрессивным моделям мышления и предполагает циклическое или спиралевидное понимание времени и культурного развития. В области языковых изменений этот когнитивный подход вызывает как противодействие, так и пожурку.

Например, неологизмы не могут легко проникнуть в ядро языка, если они не проходят процесс культурного одомашнивания. Этот феномен особенно ярко проявляется в адаптации технологической и идеологической терминологии. Термины «инновация», «стартап», «тренд» зачастую воспринимаются как иностранные и в письменном дискурсе часто употребляются с саркастическим или ироническим оттенком [Шилихина, 2011]. Со временем только те единицы, которые демонстрируют созвучие с внутренними культурными сценариями и оценочными нормами, способны добиться устойчивой интеграции в языковую систему. В данном случае роль лингвистического консерватизма отражает религиозную и философскую осторожность в принятии перемен.

Эмоциональная окраска новизны в русском языке еще больше раскрывает ее культурную семантику. Если в таких языках, как английский, новизна часто ассоциируется с волнением

и возможностями, то в русской лингвистике она часто связана с двусмысленностью и потенциальной опасностью. Эмоциональная реакция на новизну зависит от коллективного опыта, который включает в себя исторические травмы, идеологические сдвиги и глубоко укоренившиеся архетипы. Понятие «новое» по своей природе нагружено эмоциональными последствиями, способно вызвать дестабилизацию и не сразу ассоциируется с улучшением. Вместо этого новые концепции должны продемонстрировать свои достоинства в процессе культурных переговоров, подтверждения на опыте и требуют частых моральных проверок [Капасик, 2009].

Любопытно, что в контексте религиозного дискурса новизна может быть синонимом божественного откровения, означая тем самым не уход в прошлое, а уход в состояние невежества. В этой конкретной парадигме «новое» воспринимается не как внешняя сила, а скорее как внутреннее ожидание исполнения, не как то, что нарушает существующие структуры. Эта метафизическая реинтерпретация функционирует как контрапункт к преобладающему скептическому отношению к новизне, демонстрируя тем самым, что в русском языковом сознании новизна - диалогический и динамичный конструкт. Ее можно как бояться, так и почитать, в зависимости от того, насколько она соответствует глубинным культурным и нравственным структурам.

Соответственно, репрезентация новизны в русской языковой картине мира свидетельствует о сложном взаимодействии временных, аксиологических, эмоциональных и метафизических измерений. Это понятие, которое нельзя свести к хронологической свежести или рыночной актуальности. Вместо этого она функционирует как семиотическая площадка (термин, используемый в изучении знаков и символов), где русская культура ведет переговоры о своих отношениях с прошлым, о своем понимании авторитетов и о поиске смысла. В этом смысле новизна выходит за пределы языковой единицы, превращаясь в культурный акт. Она приобретает форму интерпретации мира, средства, через которое раскрывается дух народа, говорящего на этом языке.

Библиографический список

1. *Агапова Е.С.* Оппозиции темпоральных имен, называющих времена года, как структурообразующие категории в «молодежной прозе» В. Аксенова // Вестник ТГГПУ. 2011. № 2 (24). С. 89–92.
2. *Арутюнова Н.Д.* Семантика «нового» в контексте трансцендентных ценностей // Логический анализ языка: Языки этики. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 215–229.
3. *Астрахан Ю.В.* Концепт и языковая картина мира: современный взгляд на проблему соотношения // Наука и современность. 2011. № 12-3. С. 32–36.
4. *Воропаева О.В.* Концепты русской языковой картины мира как ориентиры воспитания национальной общности // Современное научное знание в условиях системных изменений. 2019. С. 10–14.
5. *Гананольская Е.В.* Неология во фразеологии // Актуальные проблемы языкознания. 2010. С. 183–189.
6. *Гасанова Г.А.* Новые метафоры в современном русском языке // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 610–612.
7. *Камалова А.А.* Семантические типы предикатов состояния в системном и функциональном аспектах. Архангельск: Изд-во Поморского университета, 1998.
8. *Карасик В.И.* Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
9. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
10. *Левина Л.М., Львова Ю.Н.* Лингвокультурная специфика фразеологических единиц, вербализующих концепт «труд / работа» (на материале английского, испанского и русского языков) // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. 2020. С. 240–245.
11. *Лексин В.Н.* Русская цивилизация: становление и перспективы // Мир России. 2012. № 4. С. 3–35.
12. *Мамонтов А.С., Жукова А.Г., Столярова А.Г.* Концепт «прошлое» в русской языковой картине мира // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 464. С. 42–50.
13. *Марина Р.* Теория инноваций и инновационных процессов. Казань: Изд-во КНИТУ, 2022.
14. *Масленцева Н.Ю.* Социологический анализ тенденций моды // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 8. С. 92–96.

15. *Петрухина Е.В.* Закономерности изменений в русской языковой картине мира: представления о духе и душе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3. С. 12–22.
16. *Пименов В.Ю.* Концепт Бога в русской философии начала XX в.: от богоискательства к богостроительству // Вестник ОГУ. 2013. № 1 (150). С. 58–64.
17. *Плетнева О.Д.* Современный политический дискурс в аспекте теории риторической аргументации: на материале текстов выступлений В.В. Путина и Э. Макрона. М.: Грамота, 2020. С. 296–301.
18. *Полякова А.С.* Неологизмы в политическом дискурсе как зеркало социальных изменений // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2023. № 2. С. 6–13.
19. *Суханов Ю.Ю.* Политический дискурс как объект лингвистического анализа // Вестник РУДН. 2018. № 9. С. 200–212.
20. *Терпак М.А.* Компаративный подход к изучению научно-технического дискурса (на основе организации научно-технической статьи на русском и английском языках) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2017. № 3. С. 66–70.
21. Толковый словарь современного русского языка: Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Складчиковой. СПб.: Фолио-пресс, 1998.
22. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.06.2025).
23. *Цветова Н.С.* Лексическая стилистика: конспекты лекций и материалы к практическим занятиям. СПб.: Изд-во фак. журналистики СПбГУ, 2005. 41 с.
24. *Эйфельд Е.А.* Лексико-семантические и прагматические особенности текстов политического дискурса // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 117–130.
25. *Шилихина К.М.* Ирония в политическом диалоге // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38).
26. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1984.

УДК 811.161.1'37

ББК 81.2Рус-2

Н.Э. Шебеко, аспирант

Россия, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

КАТЕГОРИЯ РОДА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности категории рода в русском и английском языках, анализируется ее семантическое наполнение и грамматические показатели и проводится краткий сравнительный анализ.

Ключевые слова: русский язык, английский язык, категория рода, семантика, синтаксис, морфология.

N.E. Shebeko, postgraduate student

Russia, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University

COMPARISON OF THE GENDER OF NOUNS IN RUSSIAN AND ENGLISH

Abstract. The article examines the gender categories in Russian and English, identifies the main ways of defining the gender of nouns in languages, and provides a brief comparative analysis.

Key words: the Russian language, the English language, gender category, semantics, syntax, morphology.

Русский язык традиционно занимает одно из лидирующих мест в рейтинге самых сложных для изучения языков. Это язык преимущественно синтетического грамматического строя, язык флективного типа, с богатым словоизменением и словообразованием. В морфологической системе наибольшие трудности для изучающих язык иностранцев связаны с усвоением именной категории рода и глагольной категории вида, которые в традиционных грамматических описаниях относят к классифицирующим морфологическим категориям. Будучи категориями несловоизменительными (постоянное свойство слова), они во

многим определяют облик существительного и глагола, а также являются основанием для группировки слов внутри части речи, демонстрируя при этом большое формальное и лексико-грамматическое разнообразие.

При обучении англоговорящих студентов русскому языку преподаватель сталкивается с определенными трудностями, поскольку современный английский язык не дает существительному регулярной родовой грамматики, но сохраняет отголоски древних родовых различий, которые когда-то были характерны для всех индоевропейских языков.

Рассмотрим подробнее особенности морфологического рода русских существительных и сопоставим его с проявлениями рода у английских имен.

Русский именной род – это классифицирующая морфологическая категория. Есть два основания для родовой отнесенности существительных: семантика слова и его форма.

Семантический род характерен для сравнительно небольшой группы одушевленных существительных, в лексическом значении которых присутствует семантика пола, и род делит живых существ по принципу «мужчина/женщина»: *отец – мать, сын – дочь, девочка – мальчик, певец – певица, козел – коза, петух – курица, баран – овца, утка – селезень*. Но это правило не всегда работает, рассмотрим несколько исключений.

Во-первых, названия профессий не отражают пол человека – директором может быть как мужчина, так и женщина. Поэтому язык предлагает родовые параллели (т. н. феминитивы) типа *директорша, директриса*, которые чаще всего остаются в пределах неофициальной речи.

Во-вторых, названия животных имеют неравнозначное деление. У тех животных, которые важны для хозяйства, обычно по-разному называют мужскую и женскую особь, самца и самку: *жеребец – кобыла*. В то же время существуют общие названия для вида, например, слова *лошадь* и *конь* могут использоваться для такого обобщенного названия животного и не иметь отношения к делению на женское и мужское (справедливости ради заметим, что *конь* всё же чаще используется для обозначения самца). Кроме того, большинство названий животных не содержат указания на пол и представляют собой обобщенное наиме-

нование: *филин, сова, лиса, заяц, белка, волк, пантера, горно-стай, куница, бобр, выхухоль, сурок, мышь, жаба, лягушка, змея, пчела, оса.*

Академическая грамматика русского языка констатирует некоторую непоследовательность и неоднозначность категории рода: «Деление всех существительных на слова мужского, женского и среднего рода не имеет последовательного содержательного объяснения. Род существительного имеет реальную семантику в тех случаях, когда им характеризуются названия лиц или (непоследовательно...) животных: названия лиц и животных мужского пола являются существительными мужского рода, названия особей женского пола – существительными женского рода. Средний род в большинстве случаев связан с названиями неодушевленных предметов. Из одушевленных существительных значение среднего рода имеет небольшая группа слов: *дитя, лицо* ‘личность’, *существо* ‘живое существо’, *животное, божество, ничтожество* (о человеке) и слова – названия зоологических видов, подвидов и родов, например: *пресмыкающееся, беспозвоночное, кишечно-полостное* (спец.), *млекопитающее, земноводное*. Существительные среднего рода *чудовище, чудище, страшилище* по отношению к лицам применяются только метафорически» [3, с. 466].

Структурный (формальный) род существительного обусловлен его склонением и по сути разделяет словоизменительные классы имен. Показателем рода при этом чаще всего считают окончание начальной формы, например: *дом, хлеб, город* – мужской род, нулевое окончание в форме именительного падежа единственного числа (1-е субстантивное склонение); *строка, земля, деревня* – женский род, окончание –*а* или –*я* (2-е субстантивное склонение); *окно, поле, крыльцо* – средний род, окончание –*о* или –*е* (1-е субстантивное склонение). Начальная форма не позволит различить род существительных с основой на парный мягкий или шипящий, и тогда учитывается вся парадигма, а показателем считают форму родительного падежа, например: *пень – пня, моль – моля, нож – ножа, камыш – камыша* (мужской род, 1-е субстантивное склонение); *тень – тени, моль – моли, рожь – ржи, мышь – мыши* (женский род, 3-е субстантивное склонение).

Если мы обратимся к грамматике современного английского языка, то сможем увидеть, что на данный момент английские существительные в большинстве своем не имеют четкой родовой принадлежности, но так было не всегда. «Категория рода, – пишет А.И. Смирницкий, – была присуща древнеанглийскому существительному, прилагательному, местоимениям (за исключением местоимений 1 и 2 лица...) и трем количественным числительным. Роль этой категории у разных частей речи этой системы имени была различной» [4, с. 213]. Прилагательное, местоимение и числительное изменялись по родам, т. е. обладали словоизменительной грамматической категорией рода.

У древнеанглийского существительного род был постоянным свойством слова, классифицирующей категорией, как и у современного русского существительного, и так же не всегда семантически мотивирован. Обратимся к еще одной классической работе по истории английского языка. Б.А. Ильиш отмечает: «Грамматический род существительного в ряде случаев определяется его лексическим значением. Так, например, к мужскому роду относятся слова *mann* ‘человек’, ‘мужчина’, *fæder* ‘отец’, *sunu* ‘сын’, *secz* ‘воин’... к женскому роду – слова *mōdor* ‘мать’, *dohtor* ‘дочь’, *cwēn* ‘королева’, *ides* ‘женщина’. В большинстве случаев, однако, грамматический род существительного не вытекает из его лексического значения. Так, например, к мужскому роду относятся слова *fōt* ‘нога’, *ende* ‘конец’, *nata* ‘имя»; к женскому – *ziefu* ‘дар’, *tunze* ‘язык’, *burh* ‘крепость»; к среднему – *scip* ‘корабль’, *word* ‘слово’, *ēaze* ‘глаз’. Эти случаи, очевидно, представляют собой результат какой-то более древней классификации существительных по родам, принципы которой были неясны уже в ту эпоху, к которой относятся дошедшие до нас письменные памятники» [1, с. 82].

Древнеанглийское существительное иногда даже демонстрирует явные противоречия между семантикой слова и грамматическим родом. Одним из самых частых примеров неоднозначности является следующий: слово *mōdor* ‘мать’ – женский род; *wif* ‘женщина’ – средний род; *wifman*, *wimman* ‘женщина’ – мужской род; *mæzden* ‘девушка’ – средний род. Б.А. Ильиш предлагает такое объяснение данного феномена: «В отношении первого из этих слов причина остается неясной; второе принад-

лежит к мужскому роду вследствие того, что его второй компонент – мужского рода, а третье – к среднему, потому что оно образовано с помощью *-en*, образующего существительные среднего рода» [1, с. 82].

Со временем это разделение исчезло. На сегодняшний день существительные в английском языке можно разделить на три группы по родам – мужской, женский и средний, – но с некоторыми оговорками.

Во-первых, все иные части предложения никак не изменяются и не зависят от рода существительного, с которым употребляются (т. е. род как согласовательная категория у прилагательных и местоимений отсутствует). Единственная зависимость, которая есть в современном английском, такова: некоторые прилагательные традиционно употребляются с существительными либо мужского, либо женского рода. Например, возьмем словосочетания *прекрасный мужчина* и *прекрасная женщина*. Слово *прекрасный* можно перевести прилагательными *handsome* и *beautiful*. Первое из них употребляется только при описании мужчин, второе – женщин. Однако подобные примеры большая редкость.

Во-вторых, разделению по родам подвержены только одушевленные существительные. Все неодушевленные предметы и животные считаются существительными среднего рода и могут быть заменены местоимением *it* 'оно'. Чаще всего существительные женского рода образуются от мужских с помощью суффиксов: «...следует отметить традиционные суффиксы, оформляющие существительные соответствующей семантики: *-ess*, *-ette*, *-ine*» [2, с. 154]. Некоторые примеры такого словообразования: *an actor – an actress* ('актер' – 'актриса'), *a hero – a heroine* ('герой' – 'героиня'), *an usher – an usherette* ('билетер' – 'билетерша'). Из этого правила есть исключения: некоторые животные имеют отдельные слова для обозначения мужской и женской особи (*a stallion* – 'жеребец', *a mare* – 'кобыла'). Корабли, имеющие собственное имя, относятся к женскому роду, автовладельцы могут называть свой автомобиль *she* ('она').

Следовательно, в современном английском языке не обнаруживается последовательного морфологического выражения родовых различий: «классификация существительных по роду

основана не на грамматических, а на семантических и культурно-исторических принципах» [5, с. 148].

Подводя итог, следует отметить, что категория рода в английском языке выражена значительно слабее, чем в русском. В этих двух языках можно заметить схожие правила определения рода, когда дело касается одушевленных существительных, но родовое разделение неодушевленных в английском языке фактически отсутствует.

Библиографический список

1. Ильин Б.А. История английского языка. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1968. 420 с.
2. Киндюшенко Е.Ю. Проблема формирования категории рода в английском языке // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии. Материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции (Горловка, 4 декабря 2020 г.). Горловка: Горловский институт иностранных языков, 2020. С. 153–155.
3. Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР; Ин-т рус. яз.; гл. ред. Н.Ю. Шведова. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. 783 с.
4. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык / МГУ им. М. В. Ломоносова; Филолог. фак-т. М.: 1998. 317 с.
5. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. 440 с.

УДК 347.78.034

ББК 81.18

Г. Шимшек, студент

Турция, Стамбул, университет Едитепе

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ РЕСПУБЛИКАХ

Аннотация. В работе рассматривается историческое и лингвистическое влияние русского языка на тюркоязычные страны, особенно в советский период. Анализируется воздействие на лексику, синтаксис, фонологию и письменность тюркских языков, включая переход на кириллицу. Хотя русский язык уже не является доминирующим, он сохраняет заметное присутствие в образовании, медиа и торговле во многих тюркских республиках.

Ключевые слова: русский язык, тюркские языки, языковая политика СССР, лингвистическое влияние, лексика.

G. Şimşek, student

Türkiye, İstanbul, Yeditepe University

THE INFLUENCE OF RUSSIAN LANGUAGE ON TURKIC COUNTRIES

Abstract. This paper discusses the historical and linguistic influence of the Russian language on Turkic-speaking countries, particularly during the Soviet era. It analyzes how Russian affected vocabulary, syntax, phonology, and writing systems in Turkic languages through policies such as the adoption of the Cyrillic script. While no longer dominant, Russian continues to play a notable role in education, media, and trade in many Turkic republics.

Key words: Russian language, Turkic languages, Soviet language policy, linguistic influence, syntax.

Introduction

Language contact is one of the most dynamic forces in linguistic change, particularly when political dominance accompanies cultural interaction. One of the most significant examples of this phe-

nomenon is the influence of the Russian language on the Turkic languages spoken in Central Asia, the Caucasus, and parts of Eastern Europe. During the Russian Empire and the Soviet Union, Russian became not only a tool of governance but also a medium of education, modernization, and ideological unification. This essay examines the historical context of this influence, analyzes its linguistic impacts, and evaluates the current role of Russian in Turkic-speaking countries.

1. Historical Background

The roots of Russian linguistic influence in Turkic regions date back to the 19th century when the Russian Empire expanded into Central Asia and the Caucasus. Following the Bolshevik Revolution in 1917, these territories were incorporated into the Soviet Union. As part of its nation-building and modernization efforts, the USSR pursued an aggressive language policy in which Russian was promoted as the language of progress, socialism, and interethnic communication.

Under Soviet rule, native Turkic languages were systematically marginalized. This occurred especially in education, government, science, and the media, where Russian was positioned as the superior and unifying language. One of the most drastic changes occurred in the writing systems: many Turkic languages transitioned from Arabic or Latin scripts to Cyrillic. This script reform was not merely orthographic but ideological—aligning these languages more closely with Russian, both structurally and symbolically.

2. Linguistic Influence

The linguistic impact of Russian on Turkic languages during and after the Soviet era is broad and multifaceted. It can be classified into five major categories: lexical borrowing, syntactic influence, phonological changes, orthographic transformation, and the adoption of idiomatic expressions and phrasal verbs.

2.1. Lexical Borrowing: One of the most visible effects of Russian influence is the extensive borrowing of vocabulary. As Soviet modernization introduced new technologies, administrative systems, and social structures, Turkic languages borrowed Russian terms, particularly in fields like transportation, industry, education, and governance.

Examples include:

Kazakh	<i>вокзал</i> (vokzal)	station
Uzbek	<i>самолёт</i> (samolyot)	airplane
Kyrgyz	<i>телевизор</i> (televizor)	television
Azerbaijani	<i>стакан</i> (stakan)	glass
Turkish	<i>самовар</i> (samovar)	tea urn

These borrowed terms were not just linguistic imports but also indicators of ideological and technological transfer.

2.2. Syntactic Influence: While most Turkic languages follow a Subject-Object-Verb (SOV) structure, Russian uses a Subject-Verb-Object (SVO) order. Prolonged exposure to Russian, especially in formal contexts, has resulted in subtle syntactic shifts in Turkic languages. These include changes in word order, tense usage, the formation of subordinate clauses, and the use of modal verbs and periphrastic constructions. For example, bureaucratic and academic writing in languages like Uzbek or Kazakh often exhibits Russian-style sentence structure, even if the core vocabulary remains Turkic.

2.3. Phonological Influence: Russian also introduced new phonemes that were previously foreign to many Turkic sound systems. This includes greater use of palatalization and the weakening of traditional vowel harmony in certain Turkic dialects. The incorporation of Russian loanwords necessitated phonological adaptation, resulting in long-term changes to native pronunciation patterns.

2.4. Orthographic Changes: One of the most dramatic effects of Russian influence was the forced adoption of the Cyrillic alphabet across most Turkic-speaking Soviet republics. This change involved creating new orthographies to accommodate both Russian phonemes and Turkic ones. The shift also involved reassigning or introducing characters to represent specific sounds, contributing to standardization across regions. While the Cyrillic script initially facilitated literacy in the USSR, it also disconnected Turkic peoples from their historical literary traditions in Arabic and Latin scripts and reinforced Russian cultural hegemony.

2.5. Idiomatic Expressions and Phrasal Verbs: The cultural dominance of Russian during the Soviet period led to the adoption of numerous idioms and phrasal verbs. These expressions often carried

over into Turkic languages almost directly, maintaining both semantic content and syntactic structure.

For instance:

Russian: *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* (“You can't catch a fish without work”). Uzbek: *Mehnatsiz baliqni hovuzdan olib bo'lmaydi* – same meaning, same structure.

Russian: *пойти на поводу* (“to follow someone's lead”). Turkish: *birinin peşinden gitmek*. Kazakh: *біреудің соңынан жүру*

These examples illustrate not only lexical borrowing but also the deeper embedding of Russian conceptual metaphors into Turkic linguistic frameworks.

3. Current Role of Russian in Turkic Countries

Since the collapse of the Soviet Union, many Turkic countries have made efforts to reassert their linguistic identities. This includes adopting Latin-based scripts (as in Uzbekistan and Azerbaijan) and promoting native languages in schools and media. However, Russian still retains a significant presence.

In Kazakhstan, Kyrgyzstan, and parts of Uzbekistan, Russian remains a key language in education, government, and media. It is often taught as a second language and used in diplomatic and economic contexts. Russian also serves as a lingua franca in post-Soviet cooperation frameworks, such as the Eurasian Economic Union. In Azerbaijan and Turkey, Russian is less dominant, yet it still has cultural and economic relevance, especially in regions with historical or migrant ties to Russia. Thus, Russian continues to be a bridge language within and between Turkic countries, particularly where economic and geopolitical interests align with Russia.

Conclusion

The influence of Russian on Turkic languages is a profound example of how language can be both a tool and a consequence of power. From vocabulary and syntax to orthography and idiomatic usage, Russian left a deep imprint on the linguistic landscape of Central Asia and beyond. Although the Turkic countries have reclaimed and revitalized their own languages in the post-Soviet period, the legacy of Russian remains visible in many spheres. Understanding this linguistic relationship offers valuable insights into broader questions of cultural identity, historical memory, and geopolitical alignment in the modern Turkic world.

Библиографический список

1. *Батыйрбекова Ж.М.* (2014). Русский язык в странах Центральной Азии: проблемы и перспективы. Алматы: Қазақ университеті.
2. *Бейсембаева А.К.* (2012). Влияние русского языка на казахский язык: лексика, морфология, синтаксис // Вестник КазНУ. Серия филологическая. № 2 (136). С. 45–51.
3. *Джандосова Д.М.* (2017). Лингвистические последствия русско-тюркского языкового контакта // Современные проблемы науки и образования. № 6. С. 129–133.
4. *Grenoble L.A.* (2003). Language Policy in the Soviet Union. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
5. *Pavlenko A.* (2008). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 11 (3–4). С. 275–314.
6. *Проконова И.В.* (2015). Заимствования из русского языка в тюркских языках: типология и пути адаптации // Тюркология. № 1. С. 22–31.

УДК 372.811.161.1
ББК 60.543

*М. Эргенекон, д-р филол. наук, старший преподаватель
Турция, Стамбул, университет Едитепе*

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ПЕРЕВОДЧИКАМ

Аннотация. Основной целью исследования являлось определение места функциональной стилистики в преподавании русского языка как иностранного студентам-переводчикам и поиск путей оптимизации обучения стилистике русского языка с учетом целей иноязычного образования. В статье обсуждается необходимость включения стилистики русского языка как учебной дисциплины в учебный план бакалавриата по направлению “Переводоведение”, рассматриваются особенности, этапы и последовательность в преподавании данной дисциплины турецким студентам-переводчикам на основе педагогического опыта автора.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, функциональная стилистика, стилистика русского языка, стилистическая компетенция, иностранные студенты-переводчики, профессиональное образование.

*М. Ergenekon, doctor of philological sciences, senior lecturer
Turkey, Istanbul, Yeditepe University*

ON THE QUESTION OF TEACHING FUNCTIONAL STYLISTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO TRANSLATION STUDENTS

Abstract. The main purpose of the study is to determine the place of functional stylistics in teaching Russian as a foreign language to students of translation and to find solutions for optimizing the teaching of Russian language stylistics, taking into account the goals of foreign language education. The article discusses the requirement to include Russian language stylistics as an academic course package in the curriculum of the Department of Translation Studies, and considers the features, stages and sequence of

teaching this course to Turkish translation students based on the author's pedagogical experience.

Key words: Russian as a foreign language, functional stylistics, stylistics of the Russian language, stylistic competence, foreign translation students, professional education.

В настоящее время в зарубежных высших учебных заведениях преподавание функциональной стилистики в рамках иноязычного образования не относится к числу приоритетных направлений в методике обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Анализ образовательных программ показывает, что в зарубежной традиции преподавания иностранных языков учебная дисциплина «Стилистика» редко выделяется в качестве самостоятельного курса. Зачастую элементы стилистической вариативности рассматриваются лишь фрагментарно – в рамках практических занятий, где студенты осваивают различные функциональные стили (официально-деловой, публицистический, научный, художественный) через выполнение коммуникативных задач. Однако такой подход не всегда позволяет учащимся осознать системность стилистических различий и их роль в эффективной коммуникации.

Особую сложность представляет преподавание стилистики на начальных этапах обучения, когда у студентов еще не сформирована достаточная языковая база для восприятия тонкостей стилового варьирования. В результате даже успешные учащиеся зачастую испытывают трудности при дифференциации, например, нейтральной и разговорной лексики, не говоря уже о более сложных аспектах, таких как стилистическая окрашенность грамматических конструкций, использование фразеологизмов и особенности синтаксиса в художественной и научной речи.

Современные исследования в области лингводидактики и переводоведения, а также практический опыт преподавания свидетельствуют о необходимости целенаправленного включения стилистики русского языка в учебные планы бакалавриата по направлению «Переводоведение». Это обусловлено тем, что стилистическая грамотность является

ключевым компонентом профессиональной подготовки переводчика, напрямую влияющим на качество межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Существуют различные подходы к структуре иноязычной коммуникативной компетенции. Михайлова [2] и Южанникова [4] в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выделяют *стилистическую субкомпетенцию*, которая определяется как:

1. знание стилистических ресурсов языка (лексических, грамматических, синтаксических);

2. умение адекватно использовать их в зависимости от жанра, ситуации общения и коммуникативной цели;

3. способность анализировать и интерпретировать стилистические особенности текста.

Слободская [3] предлагает дифференцировать стилистическую компетенцию на две взаимосвязанные составляющие: стилистическую аналитическую субкомпетенцию и стилистическую коммуникативную субкомпетенцию. *Стилистическая аналитическая субкомпетенция* формируется в процессе академической работы с текстами (анализ, сопоставление, критическое осмысление). Данная субкомпетенция включает умение выявлять стилистические маркеры, определять их функции и влияние на восприятие текста. Она особенно важна для переводчиков, работающих с художественной, публицистической и научной литературой, где стиль играет решающую роль. *Стилистическая коммуникативная субкомпетенция* проявляется в практическом применении стилистических знаний в устной и письменной речи. Она предполагает способность адаптировать язык перевода к нормам жанра и ожиданиям целевой аудитории. Данная субкомпетенция чрезвычайно важна в таких сферах, как литературный перевод, локализация и создание адаптированных текстов.

Стилистическая подготовка переводчика не сводится лишь к знанию синонимических рядов или правил оформления официальных документов. Она также предполагает глубокое понимание прагматики языковых выборов, включая:

- *коннотативные значения* (например, как слово «лицо» в официальном стиле заменяется на «физиономия» в разговорном, меняя тон высказывания);

- *культурно-обусловленные стилистические нормы* (например, различия в использовании иронии или сарказма в русской и иностранной прессе);

- *жанровые конвенции* (например, как структура научной статьи на русском отличается от иноязычного аналога).

Как отмечает Гарбовский [1, с. 218), стилистическая компетенция переводчика является неотъемлемой составляющей его профессионального мастерства и без системного изучения функциональных стилей невозможно адекватное межъязыковое посредничество. Именно поэтому формирование стилистической компетенции напрямую связано с развитием общей иноязычной коммуникативной компетенции, которая, согласно современным образовательным стандартам, является ключевой целью языкового обучения в вузе.

Несмотря на очевидную значимость стилистики, её преподавание в рамках программ по переводоведению часто остаётся фрагментарным. На примере турецких высших учебных заведений было выявлено, что в 73 % университетах, предлагающих программы бакалавриата по направлению «Переводоведение», отсутствует учебная дисциплина «Стилистика русского языка» (YÖK, 2023). По данным Атласа учебных программ высших учебных заведений Турции (YÖK Program Atlası) лишь 6 % университетов включают отдельный курс стилистики, 21 % университетов включают модуль стилистики в курс теории перевода, тогда как в России и Европе этот показатель составляет 100 % и 89 % соответственно. В ходе данного исследования был выявлен основной комплекс проблем, таких как:

- лингвокультурные различия, усложняющие освоение стилистических норм;

- отсутствие преемственности между курсами;

- отсутствие специализированных пособий для переводчиков;

- преобладание в учебных материалах разговорного и художественного стилей и недостаточное внимание к научному и официально-деловому стилям;

- недостаток практических заданий аналитического характера;

- отсутствие сопоставительного компонента;

- ограниченное количество учебных часов, отводимых на изучение стилистики русского языка.

Все приведённые выше проблемы противоречат современным требованиям рынка труда. Согласно данным *Научно-технологического исследовательского совета Турции* (TÜBİTAK, 2023), 61 % работодателей жалуются на низкое качество перевода научных и деловых текстов. Следовательно можно утверждать, что в турецких вузах наблюдается значительный разрыв между требованиями рынка труда и содержанием образовательных программ.

Сложившаяся ситуация особенно проблематична в контексте подготовки переводчиков. Оптимизация обучения стилистики для переводчиков требует:

1. Разработки специализированных курсов, в частности введение таких дисциплин, как «Функциональная стилистика русского языка для переводчиков» и «Стилистика текста и перевод», с акцентом на сравнительную стилистику (сопоставление стилистических норм исходного и целевого языков).

2. Использования инновационных методик, включая:

- корпусные технологии (анализ реальных текстов для выявления стилистических закономерностей);

- case-study (разбор реальных переводческих ошибок, связанных со стилем);

- проектные работы (например, создание гйда по стилистическим нормам для разных жанров).

3. Интеграции стилистики в практику перевода:

- включение стилистического анализа в этап предпереводческого исследования текста;

- тренировка вариативности перевода (как один и тот же смысл можно передать разными стилистическими средствами).

Реализация предложенных мер позволит существенно повысить качество подготовки переводчиков и соответствовать международным стандартам образования.

Таким образом, оптимизация обучения стилистике в программах переводоведения – это не просто методическая задача, а стратегическая необходимость. Без системного формирования стилистической компетенции невозможно подготовить специалистов, способных работать со сложными, контекстуально-зависимыми текстами. Реализация этих изменений требует пересмотра учебных планов, разработки новых пособий и активного внедрения практико-ориентированных подходов в образовательный процесс.

Библиографический список

1. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. М.: Изд-во Московского университета, 2019. С. 218.

2. *Михайлова А.И.* Стилистическая компетенция студентов-нефилологов (в контексте электронной коммуникации) // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VII Международной научно-методической конференции, Омск, 21 мая 2021 года. Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2021. С. 44–49.

3. *Слободская Ю.В.* Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка» // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2. С. 170–174.

4. *Южанникова М.А.* Сложности развития жанрово-стилистической субкомпетенции у студентов первого курса нефилологических специальностей // Филология и человек. 2022. № 4. С. 190–197.

5. YÖK Program Atlası, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97126>.

Сетевое издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник материалов
V Международной
научно-практической конференции**

Иваново, 28 апреля 2025 г.

[12+]

Директор издательства *Л.В. Михеева*
Технический редактор *И.С. Сибирева*

Выпускается в авторской редакции

Дата размещения на сайте 29.12.2025.

Формат 60 × 84¹/₁₆. Уч.-изд. л. 8,1. Объем 1,7 Мб.

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Ивановская обл., г. Иваново, ул. Ермака, 39

☎ (4932) 93-43-41. E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru