

ЦЕНТР РУСИСТИКИ
И МЕЖДУНАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

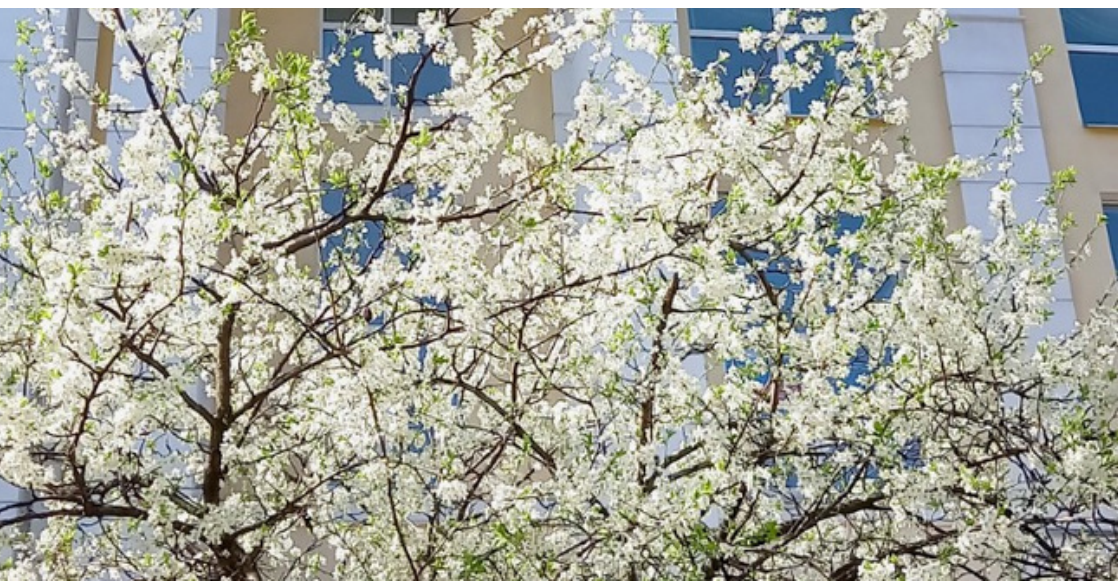


ИНСТИТУТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник материалов
Международной научно-практической конференции*

*25-26 мая 2021
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 Международной
научно-практической конференции

Иваново, 25-26 мая 2021

Иваново
Издательство «Ивановский государственный университет»
2021

ББК 65.9 (2Рос)-96

Р 735

Русский язык и культура в международном образовательном пространстве : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2021.– 230 с.
ISBN 978-5-7807-1374-6

В настоящем сборнике представлены статьи, раскрывающие проблемы изучения русского языка как иностранного и его преподавания в разных целевых аудиториях. Авторы статей – известные и начинающие ученые из многих стран мира.

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

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

Издание подготовили:

д-р филол. наук Ф. Ф. Фархутдинова
канд. филол. наук И. А. Ибрагим

ISBN 978-5 7807-1374-6

© ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет»,
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Парит Аруноаст

Образная составляющая концепта
«Интеллект» в русской языковой картине мира 7

В. Н. Базылев

Чтение в курсе РКИ: работа с поколением Z
над профессионально-ориентированными текстами 13

Н. Н. Быкова

Концепт «мир детства» в практике преподавания
РКИ 20

М. Д. Ваджибов

Фонетическая адаптация в речи старшего поколения
носителей межгюльского говора табасаранского
языка заимствований из русского языка 25

О. Н. Гуров

Проблемы цифровой трансформации
в области поддержки и продвижения
русского языка за рубежом 37

И. В. Долинина

Опыт использования поликодовых
текстов при обучении русскому языку
как иностранному на уровнях А1–А2 44

Е. А. Дугарева

Проблемы использования ИКТ В системе высшего
образования в Латинской Америке 51

Е. Б. Ершова, Ндуниама Канга Кедрэн Стэв

Культурная информация цветообозначений
в русском языке 58

Е. В. Захарова	
Квинтэссенция народной мудрости: о принципах работы с пословичным материалом на занятиях по РКИ	64
Н. А. Захарьян	
Использование аудиовизуальных средств на уроке РКИ (Из опыта работы)	71
Ю. В. Звездина	
Использование видеоклипов эстрадных песен на занятиях по филологическому анализу текста в иностранной аудитории	77
В. И. Земзерева	
Использование художественного текста при изучении русской речи в иностранной аудитории (На примере крылатых выражений из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»)	83
И. А. Александров, Р. Н. Канафиев	
О реализации просветительских проектов иностранцев студентов ИвГУ (На примере прохождения практики в МБОУ СПШ № 18 г. Иваново)	90
Киеу Ань Ву, Ф. Ф. Фархутдинова	
Феномены <i>ружьё</i> и <i>пуля</i> в русских пословицах и поговорах	96
Н. Н. Колесова	
Текст по специальности как средство обучения иностранцев студентов медицинского вуза профессиональной русской речи	105
О. В. Лысова, А. Ш. Абдуллина	
Отражение национальной языковой картины мира в заданиях олимпиад по русскому языку как иностранному	109

<i>И. И. Маликова</i>	
Организация внеучебной деятельности как фактор успешной адаптации студентов- иностранцев первого курса	116
<i>Мбуала Беа Рут Моксиан</i>	
Семантико-этимологический анализ концепта «уют» в русской лингвокультуре	122
<i>И. А. Ибрагим, Н. В. Исаева, Е. В. Мельникова</i>	
Социально-правовое сопровождение иностранных студентов в российских вузах	129
<i>А. П. Миантсукина</i>	
Концепт «простор» сквозь призму ключевых идей русской культуры	134
<i>Л. Н. Михеева</i>	
Обучение научному стилю речи иностранных учащихся (Аудиокурс по химии)	139
<i>С. И. Москалева, Т. М. Трофименко</i>	
Этикет в мультимедийном пространстве	146
<i>Нгуен Тинь</i>	
Способы передачи значения категории вида русских глаголов на вьетнамский язык	150
<i>С. Ю. Родилова</i>	
Концепт «счастье/несчастье» как лингвокультурный феномен	162
<i>Э. А. Салихова</i>	
Лингвокогнитивные особенности билингвальной коммуникативной личности	170
<i>О. В. Сапожникова, Миланду Нгассаки Рали Зита</i>	
Игровые технологии как эффективное средство обучения русскому языку иностранных студентов-филологов	177

А. С. Степанова	
Цифровое обучение на современном этапе: вызовы и последствия	183
Г. В. Токарева	
Изучение причастия в рамках курса «иностраный язык в сфере профессиональной коммуникации» в техническом вузе	190
Ф. Ф. Фархутдинова	
Слова с корнем <i>патриот-</i> в русской языковой картине мира	197
Т. В. Чугунова	
Актуальные аспекты обучения иностранных студентов в российских вузах	207
Е. Н. Шашина	
Создание учебных материалов по РКИ с помощью интернет-технологий	214
Х. А. Якупов, Ф. Ф. Фархутдинова	
Просветительская хутба на русском языке: проблема отбора лексики и фразеологии	220

ББК 60.543
УДК 316.7

Парит Аруноаст, преподаватель
Таиланд, Бангкок, Университет Таммасат

ОБРАЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ИНТЕЛЛЕКТ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Данная статья посвящена изучению образной составляющей концепта «Интеллект» в русской языковой картине мира, особенно в рамках современных российских СМИ. Для исследования образной составляющей данного концепта были отобраны различные контексты, найденные в газетном корпусе «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) и в других источниках СМИ, в результате которых можно представить разные метафорические модели концепта «Интеллект».

Ключевые слова: интеллект, метафора, СМИ, языковая картина мира

Parit Arunoast, teacher
Thailand, Bangkok, Thammasat University

THE METAPHORICAL COMPONENT OF THE CONCEPT «INTELLIGENCE» IN RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

This article is devoted to the study of the figurative component of the concept "Intelligence" in the Russian language picture of the world, especially in the context of modern Russian media. To study the figurative component of this concept, various contexts were selected from the newspaper corpus of the National Corpus of the Russian Language and other media sources, as a result of which it is possible to present different metaphorical models of the concept "Intelligence".

Keywords: Intelligence, metaphor, mass media, language picture of the world

Содержание того или иного концепта, как правило, многомерно. В данной статье рассматривается образная составляющая концепта как одна из структур лингвокультурного концепта с точки зрения Карасика [2002] и Воркачева [2005: 11]. В образной составляющей представлен «след чувственного представления в памяти в единстве с метафорическими переносами» [Иная ментальность, 2005: 27]. Именно поэтому мы исследуем концепт «интеллект» в рамках метафоры, под которой понимал не только «средство выражения, но и одно из орудий познания» [Ортега-и-Гассет, 1991: 206].

Безусловно, что метафора обеспечивает возможность отражать мир культуры того или иного этноса. Согласно Э. Маккормаку [1990: 360–361], она функционирует «в качестве посредников между человеческим разумом и культурой». Материалом исследования послужили разнообразные контексты, найденные в газетном корпусе «Национального корпуса русского языка» (НКРЯ) и в других источниках СМИ, в том числе «Известия», «Огонёк», «Аргументы и Факты» и «Комсомольская правда». Соответственно в рамках современных российских СМИ, представим метафорические представления концепта «интеллект» следующим образом.

1. Интеллект – это индивид (с умственной способностью).

В контекстах СМИ под интеллектом понимаются люди в разной профессиональной деятельности, в частности футбольные тренеры: «– Да, могу сколько угодно критиковать привлечение иностранных тренеров. Но Капелло – это мощь, интеллект, уважение. Посмотрите, какая дисциплина в сборной России?!» (Советский спорт; 10.06.2013).

В СМИ интеллект представляется иногда метафорически в виде группы людей, которые обладают мысленной способностью и способных что-либо побеждать: «А вот люди соорудили себе теплую меховую одежду и надежные жилища, где смогли укрыться от непогоды. Интеллект победил!» (Труд-7; 28.01.2006).

Что касается международных отношений бывают случаи, когда какие-либо страны пытаются захватить интеллект людей

с умственной способностью: «Зарубежные страны отсасывают интеллект, но не в таких масштабах, как это делает Москва» (Новый регион 2; 28.04.2006).

2. Интеллект – это субъект.

По нашему мнению субъект может самостоятельно выполнять какое-либо действие, в том числе плыть, есть, бегать. В СМИ показывается тем, что интеллект как субъект может страдать от чего-либо, в том числе от своих интересов или состояний: «Подозреваю, что и интеллект наш пострадал – посещение театров и чтение книг тоже отошли на второй план ради благополучия дочери» (КП; 13.06.2005);

Иногда интеллект может спать: «Спит интеллект (хотя уже давно), спят честь и совесть (хоть и прежде спали), спит зритель, глядя новое кино, хотя и так привык кемарить в зале» (Огонёк, № 23; 08.06.2008);

Интеллект может двигаться также куда-либо как любой субъект. Например, уходить: «Из внешнеполитического арсенала уходят интеллект и фантазия» (Известия; 25.03.2014);

3. Интеллект – это часть тела индивида.

В данном случае интеллект воспринимается как та или иная часть тела человека, в том числе ноги: «У человека есть только две ноги: интеллект и совесть» (КП; 08.10.2007).

Под интеллектом понимается руки, при помощи которых можно что-либо обнять: «Коллективный универсал – это форма жизни современной науки, и он точно так же, как энциклопедисты древности, своим интеллектом обнимает все стороны математики: от самых абстрактных до самых прикладных» (Огонёк №12; 28.03.2016).

4. Интеллект – это какие-либо предметы.

В контекстах СМИ обнаруживается тот факт, что интеллект воспринимается как товар, который можно продать: «Всё по учебнику бизнеса: я всего добился, не заплатив ни рубля, просто продал свой интеллект» (Известия; 16.02.2010).

Интеллект практически становится украшением какого-либо индивида: «Далее Интеллект украшает не только человека, но и его сооружения» (РБК Daily; 21.01.2008).

Интеллект представляет собой предмет, который нельзя скрыть: «— *Как по-вашему: умная женщина должна скрывать свой **интеллект**, чтобы не «обидеть» мужчину?» (КП; 05.08.2006)*

5. Интеллект – это имущество.

Представлены контексты СМИ, где интеллект метафорически относится к какому-либо имуществу, в том числе к деньгам и наследству. В контекстах, которые говорят о деньгах, употребляются глаголы тратить, что соответственно заставляет воспринимать интеллект как деньги: «*Пока эта страна тратит свой **интеллект** и энергию на поиск расовых различий между "москалями" и украинцами, собственный исторический проект она не выполнит"» (Известия; 31.05.2007);*

Более того, под интеллектом метафорически понимается имущество, а именно наследство, которое достается кому-либо: «*Такое впечатление, что Господь наградил Галю и Лину только голосом – **интеллект** достался кому-то другому» (КП; 21.07.2006).*

6. Интеллект – это какая-либо энергия и ее источник.

В контекстах современных СМИ нередко при лексеме «интеллект» употребляются глаголы отключаться, что позволяет рассматривать интеллект как электричество или вещь, которая обладает электрической энергией: «*Но в условиях возбужденной толпы **интеллект** у большей части людей, особенно у людей молодых, практически отключается» (Новый регион 2; 09.12.2004).*

Под интеллектом также понимается топливо: «*В статье замдиректора института океанологии возмущается: "Зачем своим **интеллектом** топить чужую печь?"» (Огонёк № 6; 17.02.2014).*

7. Интеллект – это прогресс или перспектива.

В данной группе интеллект воспринимается как прогресс или перспектива. Например, интеллект как залог успеха в будущем: «*Такой симбиоз использования **интеллекта**, научного потенциала, которым богата Московская область, – это залог успеха, чтобы не отставать от зарубежных стран в части*

технологий и использовать свои самые современные открытия», – подчеркнул Андрей Воробьев» (АиФ; 01.03.2018).

Интеллект представляет собой достоинство или знак прогресса какой-либо нации: «*Может, пора нам всем стать вегетарианцами? – Здоровье и **интеллект** – достоинства любой нации. И то, и другое определяется потреблением белков животного происхождения*» (Труд-7; 17.08.2002).

Что касается спортивной сферы интеллект является перспективой той или иной команды: «*Это же неслыханно! Про высочайший дух и **интеллект** «Зенита». Про то, что неудаче не будет никаких оправданий!*» (Советский спорт; 16.02.2012).

8. Интеллект – это оружие.

Следует отметить, что интеллект может метафорически обозначать оружие той или иной личности: «*Но персонажи и время в этих работах разные. – Главное оружие Шаламова – интеллект. А мышцы и реальный боевой опыт (Сидихин служил в Афганистане)*» (Труд-7; 17.12.2009);

Иногда под интеллектом понимается оружие общества или страны: «*Детей министров – в армию!*», «***Интеллект** – главное оружие Родины!*» (Новый регион 2; 26.07.2005).

9. Интеллект – это пространство.

В контекстах СМИ обнаружено, что интеллект также может обозначать пространство или какое-либо место. Например, интеллект как обширное пространство, непонятое людям: «*Я думал **интеллект** – это простой ум, но на самом деле это простор такой, что никто не знает, что это такое. Получается, что мои знания поменялись...*» (АиФ; 20.04.2018).

10. Интеллект – это чувство.

Лексема «интеллект» нередко употребляется в контекстах, которые касаются эмоций и чувств. Например, интеллект находится в душе: «*Афонская традиция духовного интеллекта приобретает огромное значение, так как духовный **интеллект** – это центр души*» (РИА Новости; 09.07.2011).

Бывают случаи, когда интеллект как чувство – это страсть или любовь: «*Тот лама считает, что страсть и любовь – высшая форма **интеллекта**. Когда я встретил Либерманов, у них была эта страсть*» (РБК; 18.10.2018).

Подводя итоги, можно отметить, что интеллект сыграл важную роль в человеческой деятельности. При исследовании образного составляющего концепта «интеллект» в СМИ обнаруживаются нами следующие метафорические модели: *интеллект – индивид (с умственной способностью), интеллект – субъект, интеллект – часть тела индивида, интеллект – какие-либо предметы, интеллект – имущество, интеллект – энергия и ее источник, интеллект – прогресс или перспектива, интеллект – оружие, интеллект – пространство, интеллект – чувство.*

Библиографический список

1. *Воркачев С. Г.* Постулаты лингвоконцептологии // антология концептов (Том 1). Волгоград: Парадигма. – 2005. – С. 10–13.
2. *Карасик В. И.* Языковой круг, личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. *Карасик В. И., Прохвачева О. Г.* и др. Иная ментальность. М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
4. *Маккормак, Э.* Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. – С. 358–386.
5. *Ортега-и-Гассет Х.* Две главные метафоры // Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. – С. 204–208.

ББК 81 р + Б 17
УДК 372.881.161.1

В. Н. Базылев

Открытый университет управления, экономики и права, Москва

ЧТЕНИЕ В КУРСЕ РКИ: РАБОТА С ПОКОЛЕНИЕМ Z НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ

В настоящее время при работе над текстами с поколением миллениалов требуется новое понимание чтения. Статья посвящена проблеме формирования у иностранных студентов компетенции чтения в зависимости от коммуникативных и познавательных потребностей, влияющих на результативность обучения и на получение необходимых знаний по специальности.

Ключевые слова: коммуникативная установка, виды чтения, ситуации чтения, типология читателя.

V. N. Bazylev

Open University of Humanities and Economics, Moscow

READING IN THE RFL COURSE: WORKING WITH GENERATION Z ON PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

Currently when working on texts with the millennial generation a new understanding of reading is required. The article is devoted to the problem of formation of foreign students' reading competence depending on the communicative and cognitive needs that affect the effectiveness of training and obtaining the necessary specialty knowledge.

Keywords: communicative attitude, types of reading, reading situations, reader typology.

Одна из особенностей руководства профессиональным чтением иностранного студента в курсе РКИ заключается в том, что его целевой объект – читатель-иностранец специальной литературы на русском языке – проявляет когнитивную активность, степень которой обусловлена его личностно-психологическими особенностями.

Сегодняшнее поколение обучающихся, поколение миллениалов или поколение Z, с когнитивной точки зрения отличается тем, что у него на равных правах сосуществует мышление линейное и мышление нелинейное. При этом нелинейное или «клиповое мышление» превалирует. Однако при той же клиповой подаче информации этому поколению вовсе не так затруднительно выстраивать логическую последовательность фактов. Дело в том, что контекст, как обладающая смысловой завершенностью единица, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов, все равно формируется. Человек остается в состоянии осознать причины и следствия явлений, видит связи между ними. Важно то, что по принципу построения в «клипе» имеет приоритет не причинно-следственное, последовательно-линейное строение информации, а нелинейное, контекстуальное или гиперссылочное. Последнее само по себе более сложно с психолингвистической точки зрения, следовательно, более продуктивно. Из этого и комбинируется, помимо прочего, языковая картина мира современного молодого человека, когда он начинает воспринимать окружающее не целостно – кем-то заранее принудительно заданное, а как набор контекстуально связанных фактов и событий, чья аранжировка и интерпретация зависит от внелинейной, а не от «примитивно» линейной (предметной причинно-следственной) системы мышления. Владелец такого типа мышления способен более эффективно проанализировать сложную ситуацию, поскольку факты структурируются не однозначно последовательно и линейно. При этом аналитическая работа разбивается на ряд фрагментов, которые легче воспринимаются, но в итоге дают более полную картину, и обеспечивают более глубокое понимание текста [2, с. 86–87].

Выборочный анализ учебно-методической литературы по обучению чтению в курсе РКИ, начиная с 80-х гг. прошлого века, свидетельствует о том, что подойти к решению методической

задачи обучения чтению как виду речевой деятельности следует подходить также, как к решению задачи в системе управления [4, 5, 6, 7, 14, 15, 16]. Методологической основой в данном случае можно считать работы Г. П. Щедровицкого [8].

Как известно, одним из основных принципов теории управления является комплексный, всесторонний подход к изучению любой ситуации, в которой принимается решение.

Прежде чем говорить о методике обучения чтению, необходимо комплексное изучение обучающегося как читателя и его психолингвистических и когнитивных особенностей в изменяющихся условиях образовательной среды.

Сегодня уже можно с уверенностью говорить о том, что в России завершилось преобразование образовательной среды: догматическая образовательная среда сменилась карьерной образовательной средой. Отметим, что в названном типе среды человек поступает образовательное учреждение прежде всего потому, что хочет или должен подвергнуться социализации. Он учится потому, что хочет приобрести «технические» познания и навыки, которые могут ему понадобиться в жизни, приобрести по экзамену право за занятие той или иной ниши в социальной среде [1, с. 79–87].

Сопоставление специфики чтения литературы по специальности с особенностями информационных потребностей обучающегося – иностранного студента-нефилолога, для которого русский язык не является родным, возможно осуществить, если рассматривать чтение литературы по специальности как коммуникативный процесс в системе «автор – текст – читатель», т. е. как процесс опосредованного общения специалистов-коллег. Такое общение рассматривается как взаимодействие двух субъектов научно-профессиональной деятельности. Обучающийся через чтение профессионально ориентированных текстов стремится повысить уровень своего знаниевого компонента профессиональной компетенции.

Анализ учебно-методической литературы, обозначенный выше, позволяет утверждать, что выбор литературы для профессионально ориентированного чтения традиционно осуществляется в основном по принципу тематического соответствия с учетом некоторых показателей возраст, уровень / степень обучения,

специальность. Однако изменение состава и структуры чтения и требований специалистов к профессионально ориентированным (пусть даже на каком-то этапе учебным и адаптированным) текстам показывает, что таких диагностических методических показателей сегодня уже недостаточно. Необходимо учитывать не только информационные потребности специалиста, как об этом уже писала Э. Е. Рокицкая [9], но и его когнитивные возможности.

При этом если под информационными потребностями обучающегося понимать необходимость получения сведений для решения задач профессиональной деятельности, то под его когнитивными возможностями – готовность понимать, усваивать и уметь использовать эти сведения в конкретных условиях своей профессиональной деятельности. Информационные потребности и когнитивные возможности обучающегося нестабильны и постоянно изменяются в зависимости от конкретных условий деятельности, индивидуальных особенностей читателя (в т. ч. от уровня владения русским языком как иностранным), от того, с какой целью и с какими установками читается профессионально ориентированная литература. Поэтому соотнесение особенностей информационных потребностей и когнитивных возможностей обучающегося со спецификой искомой литературы осуществляется в условиях постоянно изменяющихся ситуаций чтения. Психологически такое принятие решения есть когнитивный процесс выбора одной из альтернатив по скрытым, неявным показателям, что нуждается в перспективе в отдельном исследовании. А выявить типовые ситуации чтения возможно.

Ситуация чтения при полной неопределенности информационной потребности. С когнитивной точки зрения она характеризуется тем, что обучающийся остро ощущает дефицит информации, но не осознает, какие сведения и знания ему необходимы; рефлексирует новизна, ситуационную неопределенность и необходимость принятия собственного решения.

Ситуация чтения при частичной неопределенности информационной потребности. С когнитивной точки зрения она характеризуется тем, что обучающийся рефлексирует потребность в получении сведений концептуальных, новых, из разных отраслей знания; наряду с этим возникает потребность и в некотором

объеме конкретных фактических и достоверных сведений. При любом характере тематики в этой ситуации чтения возрастает потребность в сведениях фактических, точных, достоверных, при сохранении интереса к концептуальным.

Наконец, ситуация чтения при полной определенности информационной потребности. С когнитивной точки зрения она характеризуется тем, что знаниевая потребность обучающегося вполне определена: он рефлектирует свою потребность в сведениях фактических, точных, достоверных, апробированных.

Степень определенности (неопределенности) потребности в любой из вышеназванных ситуаций чтения зависит не только от объективных факторов, но и от субъективного уровня когнитивных возможностей обучающегося. При высоком уровне таких возможностей объективная неопределенность потребности может быть снижена за счет эрудиции и имеющегося практического опыта. И наоборот, низкий уровень когнитивных возможностей усиливает объективную неопределенность потребности в чтении.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить пути и принципы дальнейшего совершенствования руководства чтением обучающихся, основанного на выявлении и типизации ситуаций чтения, в соответствии с которыми осуществляется выбор литературы, необходимой конкретному обучающемуся в определенный момент его учебной или учебно-профессиональной деятельности. На настоящий момент некоторые из приведенных теоретических ресурсов удалось реализовать в серии учебных пособий в формате навигатора курса, представляющих собой аранжировку образовательного контента по русскому языку и литературе, а также методический конструктор, позволяющий обучающемуся пройти путь от визуального и аудитивного восприятия текста до функционального чтения как вида речевой деятельности. Адресована данная серия учебных пособий обучающимся русскоязычных и билингвальных образовательных учреждений в

России, билингвам русскоязычных образовательных учреждений за рубежом, а также участникам курсов РКИ (1-й сертификационный уровень) [10, 11, 12, 13].

При расширении границ исследования возможно создание целостной методической системы руководства чтением иностранных студентов-нефилологов, т. е. выявить типичные ситуации чтения для конкретных групп обучающихся и определить наиболее соответствующие им формы руководства чтением. Разработка системы руководства профессиональным чтением на основе выявления типичных ситуаций чтения обеспечит более эффективное обучение иностранных студентов в российских вузах [3].

Библиографический список

1. *Базылев В. Н.* ΠΡΟΤΡΕΠΤΙΚΟΣ. О едином русском речевой режиме российского вуза: от философии языка к философии образования. – М.: Изд-во СГУ, 2017. – 228 с.
2. *Базылев В. Н.* «Клипное мышление» и «студент читающий»: социолингвистический и психолингвистический ракурс соотношения// Инновации в образовании. 2018. № 8. С. 86–97.
3. *Базылев В. Н.* Образовательные инновации по обеспечивающим дисциплинам современного российского вуза: русский язык и иностранный язык. – М.: Изд-во АЭО, 2021. – 189 с.
4. *Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И.* Русский язык как иностранный: чтение: учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 2015. – 135 с.
5. *Гапочка И. К.* Пособие по обучению чтению. – М.: Русский язык, 1989. – 286 с.
6. *Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д.* Обучение чтению. – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.
7. *Новикова Н. С.* Русский языка как иностранный. – М.: Флинта, 2002. – 368 с.
8. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления. Хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М.: Альпина паблишер, 2012. – 264 с.
9. *Рокицкая Э. Е.* Информационный маркетинг. – СПб.: СПбГУКИ, 2006. – 48 с.
10. Страна Литературия: учебное пособие/ В. Н. Базылев, Н. П. Дутко. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 34 с.

11. Театральные чтения-1: учебное пособие: рабочая тетрадь/ В.Н. Базылев, Н. П. Дутко. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 47 с.
12. Театральные чтения-2: учебное пособие: рабочая тетрадь/ В. Н. Базылев, Н. П. Дутко. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 28 с.
13. Театральные чтения-3: учебное пособие: рабочая тетрадь/ В. Н. Базылев, Н. П. Дутко. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 50 с.
14. *Федотова Н. Л.* Методика преподавания РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 200 с.
15. *Чеснокова М. П.* Методика преподавания РКИ. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
16. *Щукин А. Н.* Методика преподавания РКИ. – М.: Высшая школа, 2010. – 334 с.

ББК 81
УДК 81

Н. Н. Быкова

Ивановский государственный университет

КОНЦЕПТ «МИР ДЕТСТВА» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются аспекты преподавания русского языка как иностранного на примере концептуального понятия *мир детства*. Большое внимание уделяется рассмотрению изучаемого произведения на примере художественного произведения А. П. Чехова.

Ключевые слова: концепт, мир детства, русский язык как иностранный.

N. N. Bykova

Ivanovo State University

THE CONCEPT OF "THE WORLD OF CHILDHOOD" IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the aspects of teaching Russian as a foreign language on the example of the conceptual concept of the world of childhood. Much attention is paid to the consideration of the studied work on the example of the artistic work of A. P. Chekhov.

Keywords: concept, the world of childhood, Russian as a foreign language.

При обучении русскому языку как иностранному студентам важно получать знания не только традиционными методами (изучение грамматического строя языка, лексической системы), но и путём изучения важнейших концептов страны изучаемого языка.

В ходе изучения русского языка иностранцы должны приблизиться к пониманию особенностей русской культуры. Изучение концептов, репрезентируемых в художественной литературе, может этому способствовать, т. к. концепт объединяет в себе понятие, дополненное не только культурными смыслами, но и индивидуально-авторским видением.

Для понимания иностранного языка важно владение значимыми концептами. Одним из них является концепт *мир детства*. Он реализован во многих произведениях художественной литературы. Рассмотрим его репрезентацию на примере повести А. П. Чехова «Степь». Данная повесть интересна тем, что в ней передаётся история жизни ребёнка, и при этом читателю открывается взгляд на мир через призму детского восприятия.

Мир детства раскрывается как многогранное понятие, т. к. включает не только положительные моменты (беззаботность, радость, удивление), но и негативные (страх, гнев, злость).

При исследовании концепта на базовом уровне изучения языка важно начать работу с создания словарного портрета слова. Преподавателем могут быть заданы следующие вопросы:

1. С какими словами у вас ассоциируется понятие *мир детства*?
2. Какие эмоции сопутствуют понятию *мир детства*?
3. Можно ли сказать, что детство заканчивается при достижении конкретного возраста?

После вступительной беседы со студентами по изучаемой теме происходит переход к работе с текстом. В ходе этой работы необходимо ознакомиться с портретом главного героя. В повести «Степь» он дан довольно скупой: Егорушка – это мальчик «лет девяти, с тёмным от загара и мокрым от слёз лицом» [5, с. 1]. Внешний облик героя не является главной составляющей его образа, т. к. на первое выступает внутренний мир, эмоции, ощущения Егорушки: «он ехал куда-то поступать в гимназию» [5, с. 2] (дано наречие места, но само место не определяется), «ненавистная брочка бежала мимо и оставляла всё позади» [5, с. 2] (использование экспрессивного прилагательного позволяет передать отношение Егорушки к происходящему).

В ходе работы с концептом происходит актуализация знаний по различным темам: лексика, фразеология, синтаксис: когда Кузьмичёв видит плачущего Егорушку, использует лексику и фразеологию с ярким коннотативным значением: «Ну, не отревелся ещё, рёва! Опять, баловник, слюни распустил!» [5, с. 2]. Решение детской проблемы (нежелание уезжать из дома на учёбу в город) для взрослого человека является простым, в тексте оно выражается с помощью сложноподчинённого предложения с придаточным условия: «Не хочешь ехать, так оставайся» [5, с. 2].

В мире ребёнка всегда есть место игре. По данным русского ассоциативного словаря *детство* ассоциируется с возрастом [4]. Но важно отметить, что игра характерна не только для детского возраста. Егорушку не пугает тот факт, что его развлечения интересны двадцатилетнему Дениске: «Дети же во вторжении большого кучера в их область не видели ничего странного: пусть играет, лишь бы не дрался!» [5, с. 11]. В бессоюзном сложном предложении мысли автора постепенно уступают место мыслям детей. Частица «пусть» знаменует этот переход.

Работа с иностранными студентами предполагает внедрение эмотивной лексики, раскрывающей суть изучаемого концепта. Например, Егорушка описывает изменения, происходящие во внешности Соломона, таким образом: «тень от его длинного носа пересекала всю левую щеку; презрительная улыбка, смешанная с этой тенью, блестящие, насмешливые глаза, надменное выражение и вся его ошипанная фигурка, двоясь и мелькая в глазах Егорушки, делали его теперь похожим не на шута, а на что-то такое, что иногда снится, – вероятно, на нечистого духа» [5, с. 20]. Созданию образа способствует использование групп эмоционально-оценочных слов, в значении которых заключён элемент оценки (презрительная, надменная).

Репрезентация концепта происходит с помощью различных изобразительно-выразительных средств, которые предлагаются найти в тексте:

– метафоры («Он видел, как зажглась вечерняя заря, как потом она угасала; ангелы-хранители, застилая горизонт своими золотыми крыльями, располагались на ночлег» [5, с. 37]);

– олицетворения («Егорушка, <...>, стоял около Пантелея и смотрел, как огонь ел траву» [5, с. 38], «Егорушка оглядывался

и не понимал, откуда эта странная песня; потом же, когда он прислушался, ему стало казаться, что это пела трава» [5, с. 10]);

– сравнения («Это был дождь. Он и рогажа, как будто поняли друг друга, заговорили о чем-то быстро, весело и препротивно, как две сороки» [5, с. 51]).

При анализе художественного произведения студенты находят общее в мире ребёнка и взрослого человека. У Егорушки зарождаются эмоции и чувства, которые являются реакцией на действия окружающих его людей: «Он вспомнил убийство ужа, прислушался к смеху Дымова и почувствовал к этому человеку что-то вроде ненависти» [5, с. 29]. Ненависть к Дымову является формой проявления агрессии, под которой понимаются «осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному» [3, с. 181].

Во время работы с концептом студенты выстраивают ассоциативный ряд *детство – дом – семья – мама*. Образ матери играет важную роль в жизни ребёнка. Мать – это «олицетворение эмоциональной и психологической поддержки в семье» [1, с. 301]. Т. к. Егорушка находится далеко от дома в окружении взрослых мужчин, он не может показать, как он хочет увидеть самого близкого человека: «Лежа на тюке и плача, он дергал руками и ногами, и шептал: «Мама! Мама!» [5, с. 49].

Миру детства чужды взрослые заботы, но Егорушка хочет приоткрыть завесу тайны. В такие моменты используются вопросительные предложения: «Зачем люди женятся? К чему на этом свете женщины?» [5, с. 45].

Основываясь на результатах проведённого анализа, студенты выявляют содержательную сторону изучаемого концепта, способы его репрезентации в художественном тексте, ассоциации. Преподавание РКИ с помощью исследования концепта способствует более глубокому и всестороннему освоению «системы изучаемого языка в тесной связи и особенностями менталитета, свойственными носителям языка и выраженным через язык» [2, с. 241]. Работа с концептуальными понятиями позволяет актуализировать знания по различным темам, повысить общую заинтересованность студентов на занятии.

Библиографический список

1. Колесова А. Семья в восприятии детей младшего школьного возраста // Вестник СПбГУ. 2010. Вып. 2. С. 298–304.
2. Макишанцева Н. В., Королева С. Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка // Язык и культура. 2019. № 47. С. 231–242.
3. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 192 с.
4. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]: URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 14.05.2021).
5. Чехов А. П. Степь. – М.: Современник, 1989. – 63 с.

ББК 81.2(Рус=Таб)-1
УДК 811.251.32

М. Д. Ваджибов

Дагестанский государственный университет, Дагестан

**ФОНЕТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В РЕЧИ
СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ НОСИТЕЛЕЙ
МЕЖГЮЛЬСКОГО ГОВОРА
ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА
ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Целью статьи является вопрос о фонетической адаптации в речи старшего поколения носителей межгюльского говора табасаранского языка заимствований из русского языка и через его посредство. Актуальность темы связана с тем, что если в речи взрослых носителей говора рассматриваемые лексемы произносятся таким образом, как они подверглись звуковым изменениям согласно языковым нормам табасаранского языка, то эти же слова в вербальной коммуникации более молодого поколения уже подчиняются орфоэпическим правилам русского языка.

Ключевые слова: табасаранская устная речь, заимствования, фонетическая адаптация.

M. D. Vadzhibov

Dagestan State University, Dagestan

**PHONETIC ADAPTATION IN THE SPEECH
OF THE ELDER GENERATION OF THE SPEAKERS
OF THE MEZHGUL SPEAK OF THE TABASARAN
LANGUAGE BORROWING FROM RUSSIAN LANGUAGE**

The purpose of the article is the question of phonetic adaptation in the speech of the older generation of speakers of the Mezghul dialect of the Tabasaran language of borrowings from the Russian language and through it. The relevance of the topic is due to the fact

that if in the speech of adult speakers of the dialect the lexemes under consideration are pronounced in the same way as they underwent sound changes according to the linguistic norms of the Tabasaran language, then the same words in the verbal communication of the younger generation already obey the orthoepic rules of the Russian language.

Keywords: Tabasaran oral speech, borrowings, phonetic adaptation.

Известно, что иноязычные слова в дагестанские языки проникали постоянно в силу наличия всевозможных контактов, а в последнее время этот процесс происходит ускоренными темпами, что в первую очередь объясняется развитием научно-технического прогресса, разработкой новых технологий преподнесения информации и возможностями Интернета. При этом в диалектах и говорах любого дагестанского языка эти новые слова получают определенное звучание, отличное, возможно, от звучания в языке-источнике и в литературном языке.

Предметом же нашего исследования являются заимствования в межгюльском говоре табасаранского языка, которые на синхронном уровне произносятся в литературном языке и говоре по-разному. Информантами работы в основном явились носители указанного говора.

В табасаранском языке достаточно много заимствований из разных языков, в том числе и из арабского, персидского, тюркских, лезгинских и т. д. Но больше всего в настоящее время в речи встречаются слова из русского языка и интернационализмы из европейских языков, проникших в табасаранский язык благодаря русскому языку, одному из мировых языков. По мнению Г. Г. Буржунова, к началу 80-х годов XX столетия русизмы составляют более 11 % лексики не только собственно табасаранского языка, но и других дагестанских языков [1, с. 56]. Данная информация, конечно, давно устарела. И мы уверены, что в настоящее время в табасаранском и других дагестанских языках в процентном соотношении еще больше стало русизмов и интернационализмов европейского происхождения. Причиной такого явления можно считать следующее: «*К социально-*

психологическим факторам, объясняющим широкое распространение заимствований, можно отнести восприятие иноязычного слова как более престижного, связь его с элитарной культурой. Непонятность иноязычного слова, непрозрачность его внутренней формы нередко ослабляет механизмы речевого контроля и ведет к коммуникативным сбоям» [4, 2007, с. 11]. А это в свою очередь приводит к восприятию неродного слова по-своему.

По нашим наблюдениям, в настоящее время в межгюльском говоре свыше двух тысяч заимствований из русского языка, различающихся по звуковым признакам от слов в литературном языке. Это результат фонетической адаптации иноязычных слов в говоре, к которой привели языковые процессы: перестановка, усечение, выпадение, наращение, вставка гласных и согласных звуков, звукопереходы, уподобление, расподобление и др. При этом уникальной особенностью влияния говора на заимствования считаем то, что в адаптированных словах налицо переход простых гласных в краткие или появление кратких гласных в анлаутном стечении согласных, замена глухих согласных глоттализованными и пр., что будет отражено ниже.

В последние два столетия табасаранский язык в основном заимствовал слова из русского языка или через его посредство. Все эти слова мы условно рассматриваем как русизмы. Иноязычные слова в другой, чужой, неродственной языковой системе, естественно, подвергаются изменениям согласно существующим законам. Многие из этих лексем являются интернационализмами.

Происходит ли фонетическая адаптация русизмов в речи носителей табасаранского языка на синхронном уровне?

В активной речи носителей говоров табасаранского языка, как отмечено выше, нами обнаружено более двух тысяч слов, проникших в указанный кавказский язык из русского языка и через его посредство. *«Устно-разговорная речь билингва-табасаранца, речь интеллигенции, особенно проживающей в городской местности, школьников и молодёжи, ученых, преподавателей вузов, учителей и врачей насыщена русизмами, в числе которых отдельные слова, русские словосочетания, вводные*

слова, кальки» [5, с. 514]. Многие из этих слов стали частью лексического состава указанного говора в основном в XX столетии.

В силу социально-экономических и общественно-политических причин появившиеся в языке новые слова подвергались определенным изменениям согласно табасаранским фонетическим законам. В результате лексической, морфологической и фонетической адаптаций многие русизмы в табасаранском языке фактически стали непохожими на слова в языке-оригинале, т. е. произошло изменение внешнего облика заимствованного слова в новой языковой среде, ср.: бумазеза (русск.) – [памазѳ́н] (табас.), обком (русск.) – [ѳапакѳ́м] (табас.), куртка (русск.) – [ккѳ́ртт] (табас.) «*рубашка*», блузка (русск.) – [ѳулушккѳ́] (табас.) «*платье*», ведомость (русск.) – ведмус (табас.) и др. Лексемы из европейских языков, проникшие в табасаранский язык до начала XX века, давно укоренились в нем настолько, что порою трудно определить их этимологию. Эти заимствования полностью адаптировались к законам табасаранского языка, и произошла ассимиляция иноязычных слов в новых языковых условиях.

Констатируем, что в настоящее время согласно языковым нормам в табасаранском литературном языке функционируют звукофонемы *О* и *Щ*, которые мы обнаруживаем в русизмах, ср.: спорт, школа, мода, шѳ́тка, плащ, ящик и др. Данные нормы, по нашим наблюдениям, в устной речи фактически никто из носителей говоров и диалектов табасаранского языка не соблюдает, потому что вместо ударного *О* часто произносят звук *У* (ср.: отрубѳ́и (русск.) – [ѳѳ́трубѳ́] (табас.), плѳ́мба (русск.) – [плѳ́мѳ́] (табас.) и др.), а вместо *Щ* – звук *Ш* (ср. табасаранское произношение: щетка – [шѳ́ѳ́тка], плащ – [палѳ́ш], шука – [шѳ́ука] и др.).

Если в табасаранском литературном языке условно наличествует русская фонема *Щ*, то стоит ли говорить о существовании или появлении в языке корреляции по «твёрдости и мягкости», которая вообще не характерна для фонетики табасаранского языка?

Мы считаем, что в рассматриваемом языке не функционирует звукофонема *Щ*, т. к., согласно орфографии и орфоэпии, она встречается в минимальном количестве русизмов. Кроме

того, в редких случаях можно услышать в чистой табасаранской речи четкое произношение звука *Щ*. Употребление же в письменной речи графического знака *Щ* не что иное, как искусственное включение в фонетическую систему табасаранского языка русской фонемы.

Приведем еще один довод как доказательство тому, что в табасаранском языке не представлена фонема *Щ* на основании отсутствия в языке корреляции по «твердости-мягкости». Как известно, в русском языке фонема *О* в сильной позиции встречается не только после твердых согласных (*шов, шорох, шепот, желудь, цоколь* и др.), но и после мягких, ср. русск.: *лётчик, самолёт, режиссёр, щётка, щёлочь* и др. В табасаранском же языке вместо русского *О*, стоящего после мягких согласных, в указанных словах произносится исконно табасаранская звукофонема *Об*, которая является лабиальным гласным переднего ряда, среднего подъема, ср. табас. произношение: л[об']тчик, самол[об']т, режисс[об']р, щ[об']тка, щ[об']лочь и др. Как видим, даже после русского *Щ* в табасаранском языке произносятся звук *Об*. Правда, звукофонема *Об* в табасаранском письме до сих пор не имеет графического обозначения. Если в слове, в котором в русском языке *О* встречается после мягкого согласного, в табасаранском письме употребляется *Ė* (*Е*), хотя произносится [об'], то вместо звука *Об* в исконных словах и заимствованиях из восточных языков в табасаранской графике принято употреблять знак *Уь* (или *Ю*), который является выразителем на письме и лабиального гласного переднего ряда, верхнего подъема. Так, в табасаранских словах хю – [хоб'] «мука», кьюркь – [кьоб'ркь] «узел», хьюхь – [хьоб'хь] «нос», уьзур – [ьоб'зур] «болезнь», уьрхюб – [ьоб'рхьоб'] «хранить» и др. произносится звук *Об*, хотя на письме употребляется *Ю* (после согласных) и *Уь* (в абсолютном начале орфографического слова). В словах же дюн'я – [дун'йá] «мир, вселенная», уьру – [ьур'у] «красный», уьл – [ьул] «хлеб», кюл – [к'ул] «ветвь, ветка», кюкю – [к'ук'к'у] «цветок» и др. произносится [уь] и пишется *Уь* (в абсолютном начале орфографического слова) и *Ю* (после согласных). Такова ситуация употребления данных звуков и в межгюльском говоре.

На наш взгляд, в табасаранский язык частично проникла русская фонема *О*, основной представитель которой находится или в абсолютном начале слова (ср. в табасаранском языке: *отись, отпуск, отдых* и др.), или после твердых согласных (ср. в табасаранском языке: *диплом, протокол, тормоз* и др.). Как видим, не переходит *О* в другой звук при условии, что русский гласный не стоит после мягкого согласного и при этом занимает ударную позицию. Возможно, данная фонема в настоящее время не переходит в другие звукофонемы и потому, что в говорах и диалектах табасаранского языка наличествует звук *О*, похожий на русский звук в абсолютно сильной позиции. Отличается табасаранский звук, наличествующий в рассматриваемом говоре, от русского прежде всего долготой, ср.: дом (русск.) и ъаьдѡз (гов., табас.) «не знаю», год (русск.) и гѡму (гов., табас.) «то, что наверху» и др.

В русизмах в табасаранском литературном языке используется и звук [ы], ср. в табасаранском языке: ц[ы]рк, дежурн[ы]й и др. Как известно, в русском языке звук *Ы* не считают фонемой прежде всего по той причине, что он не функционирует в абсолютном начале слова. Рассматривать же [ы] как фонему в табасаранском языке невозможно на том основании, что этот звук по законам табасаранской фонетики заменяется звуком *И* прежде всего в связи с отсутствием мягких и твердых согласных, ср. предлагаемое табасаранское литературное произношение: бут[ú]лка, ѡп[и]т, пос[и]лка и др.

Подвергаются изменениям в говоре те русские звуки, которые не имеют в табасаранском языке хотя бы приблизительных звукосоответствий по месту и способу образования. Это в первую очередь касается мягких согласных, которые, возможно, получают развитие в табасаранском языке через определенное время под влиянием русского языка. И это может способствовать увеличению количества фонем в табасаранском языке. В то же время, очевидно, с уходом старшего поколения адаптированные варианты заимствований также «покинут» язык. Утопребление фонетически приспособленных к законам языка лексических единиц пока характерно прежде всего для речи носителей преклонного возраста межгюльского говора, ср.: апакум

«обком», учир «очередь», нумра «номер», пирсидатил «председатель», биргада «бригада», асуба «усадьба» и др.

В настоящее время в табасаранский язык вошло без фонетических изменений очень много русизмов, и многие взрослые табасаранцы даже со своими детьми разговаривают только на русском языке. В связи с этим, естественно, вероятно выпадение из языка старых форм вербального выражения. Правда, пока этого повсеместно в табасаранской речи мы не обнаруживаем, хотя за произношением в родной речи русских слов наблюдаем давно. Спорадические же случаи не могут быть основанием для подтверждения какого-либо системного нового явления.

В русизмах, проникших в межгюльский говор, прослеживаются следующие звуковые явления:

1) эпитеза – появление конечного гласного, ср.: нерви «нерв», литри «литр», митҀри «метр», усттулба «столб» и др.;

2) апокопа – отпадение конечного гласного А, ср.: машин «машина», газит «газета», ризин «резина», минут «минута» и др.;

3) метатеза – перестановка звуков, ср.: асуба – усадьба, туба – табу, турба – труба, пиркказ – приказ и др.

4) протеза – появление гласных в абсолютном начале слова, ср.: усттул «стол, стул», усттуружж «сторож», ишппишка «спички, спичечный коробок», иסקалат «склад» и др.;

5) эпентеза – вставка гласного звука внутри сочетания согласных, ср.: гурушка «кружка», булушка «блузка», министир «министр», ноябир «ноябрь», гарават «кровать» и др.;

6) синкопа – выпадение гласного звука в положении между согласными, ср.: папрус «папироза», учттил «учитель», учттиница «учительница», карван «караван», кашмир «кашмир» и др.

Отдельно хочется выделить отсечение не только последних гласных звуков, но и согласных или сочетаний звуков, ср.: чит «ситец», латари «лотерея», кҀампани «кампания, компания», тун «тонна», учир «очередь» и др.

Несклоняемые существительные в межгюльском говоре в речи старшего поколения изменяются согласно тем фонетическим законам, которые имели место в языке ранее, ср.: кину «кино» – киниз «в кино» – палдум (ед. ч.) «пальто», палдмар (мн. ч.),

сабир (мн. ч.) «сабо», радин «радио»– радинжиа цийи хабрарихъ хъпяхъюнза «*то радио послушал новости*» и др.

Важно отметить поведение ударения при адаптации слов в говоре, ср.: чахутккá «чахотка», пўтулккá «бутылка», гурушккá «кружка», булушккá «блузка», баниццá «больница», лампá «лампа», гинишккá «книжка», устуру́жж «сторож», пасилккá «посылка», ишппишккá «спички, спичечный коробок», чейнѹк «чайник», хузайѹн «хозяин» и др. Переход ударения на конечный гласный объясняется тем, что в табасаранском языке ударным в начальной форме имени обычно является последний слог. Естественно, молодое поколение данные слова уже произносит согласно русской орфоэпии, поскольку этому его учит средняя школа не только с целью сдачи ЕГЭ.

В некоторых словах на основании законов табасаранского языка появились краткие гласные, характерные для говора и наличествующие только в предударных слогах. Время появления кратких гласных, перехода простых гласных в краткие «*при фонетической адаптации иноязычных слов мы не можем точно определить в силу отсутствия исторических памятников*» [2, с. 83], ср.:

– переход простых гласных в краткие в начальных формах: кислотá – [кѹ́слатá], печáть – [пѹ́чáт], тетрáдь – [тѹ́трáт], песо́к «сахар» – [пѹ́сьсѹ́кI], кулё́к – [кѹ́ло́ьк] и др.;

– переход простых гласных в краткие; правда, в говоре нами пока обнаружены только два примера, в которых при образовании косвенной формы происходит замена простого гласного кратким, причем начальная форма является односложной: печь – пич (табас. яз.) – пѹ́чрá (и → ѹ) «в печи», пѹ́чáр «печи» и др.; ток – тук (табас. яз.) – тѹ́крá (у → ѹ) (род. п.); тѹ́кáр (мн.ч.) и пр.;

– появление между консонантами кратких гласных в анлаутном стечении согласных, которое не характерно для табасаранского языка: князь – кѹ́нáьз, член – чѹ́лáн, клѹ́ш – кѹ́ло́ьш, кросс – кѹ́рѹс, срок – сѹ́рѹк и др.;

– появление звукосоответствия у – ѹ (простой лабиальный гласный заднего ряда, верхнего подъема и краткий лабиальный гласный заднего ряда, верхнего подъема) между литературным

языком и говором: кулак – кўлак, бутылка – пўтулка (обнаружено только в двух лексемах).

Наличие звукосоответствий между литературным языком и межгюльским говором наглядно отражает фонетические процессы, которые исторически происходили в живом языке, ср.:

1) в системе согласных:

а) смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный глухой и смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный звонкий – **К – Г**: кило – гила, кровать – гаврат, клеенка – гилэнка и др.;

б) смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный глухой и смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный глоттализированный – **К – КІ**: песо́к «сахар» – [пўсьуькІ], ящик – ишикІ, турник – дурнукІ и др.;

в) смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный глухой и смычно-взрывной, заднеязычный нелабиализованный, шумный усиленный – **К – КК**: книжка – гинишкка, кружка – гурушкка, посылка – пасилкка и др.;

г) смычно-взрывной, губно-губной, шумный глухой и смычно-взрывной, губно-губной, шумный звонкий – **П – Б**: патрон – батрум, печенье – бичини, бумазая – памазин и др.;

д) смычно-взрывной, губно-губной, шумный глухой и смычно-взрывной, губно-губной, шумный глоттализированный – **П – ПІ**: – петля – пІэтІли, кампания, компания – кІампІани и др.

е) смычно-взрывной, переднеязычный зубной, шумный глухой и смычно-взрывной, переднеязычный зубной, шумный звонкий – **Т – Д**: турник – дурнукІ, пальто – палдум, патрон-таш – батрумдаш и др.;

ж) смычно-взрывной, переднеязычный зубной, шумный глухой и смычно-взрывной, переднеязычный зубной, шумный глоттализированный – **Т – ТІ**: петля – пІэтІли, котлета – кІатІлитІ, метр – митІри и др.;

з) дрожащий, переднеязычный, альвеолярный, сонорный и смычно-проходной, переднеязычный, альвеолярный сонорный – **Р – Л**: кирпич – кэлпуч, шнур – шунул, коридор – каладур и др.;

и) целевой, переднеязычный альвеолярный, шумный звонкий и переднеязычная альвеолярная, шумная звонкая

аффриката – **Ж** – **ЖЖ**: жакэт – жжигэт, журнал – жжурнал, жилетка – жжуьлетка и др.;

к) щелевой, переднеязычный, шумный глухой, мягкий и щелевой, переднеязычный альвеолярный, шумный глухой (не мягкий) – **Щ** – **Ш**: ящик – ишикI, щетка – шобткка, щука – шука и др.;

2) в системе гласных:

а) нелабиальный гласный переднего ряда, среднего подъема и нелабиальный гласный переднего ряда, верхнего подъема – **Э (Е)** – **И**: пекарня – бикани, артель – артил, газета – газит и др.

б) гласный верхнего подъема, среднего ряда, нелабиализованный и нелабиальный гласный переднего ряда, верхнего подъема **Ы** – **И**: выставка – виставка, опыт – упит, посылка – пасилкка, ц[ы]рк – цирк и др.

в) лабиальный гласный заднего ряда, среднего подъема и лабиальный гласный заднего ряда, верхнего подъема – **О** – **У**: вагон – вагун, опыт – упит, кино – кину, доктор – духттур и др.

Данный перечень не заканчивается указанным количеством соответствий звуков. Мы обнаружили между литературным языком и межгюльским говором более 250 соответствий гласных, согласных и сочетаний звуков [3, с. 22–23], большинство из которых связаны не с внутриязыковыми процессами, а объясняются звуковым усвоением иноязычных слов в табасаранском языке.

Фонетическая адаптация иноязычных слов в межгюльском говоре приводит к появлению в нем, очевидно, нежелательных омонимов, ср.: худ «ход» – худ (табас.) «слива», пул «пол» – пул (табас.) «деньги», фирма «ферма» – фирма, турба «торба» – турба «труба», рул «роль» – рул «руль», ачут «отчет» – ачут «учет», банк «банка» – банк «банк», исккалат «склад» – исккалат «родник в селении, буквально: “нижняя емкость для воды”», кIампIани «кампания» – кIампIани «компания», усттул «стол» – усттул «стул» и др.

Естественно, возникает вопрос: почему же сегодня в речи молодежи произносятся русизмы почти так же, как

орфоэпически эти же слова вербально реализуются в исходном (русском) языке?

По нашим наблюдениям, поколение до 40 лет произносит иноязычные слова согласно орфоэпическим правилам русского языка, зафиксированным в нормативных словарях, а орфографически и пунктуационно менее грамотно по сравнению с носителями говора более старшего возраста. На это влияют образовательное пространство, СМИ, Интернет, среда коммуникации. Ведь юноши и девушки, носители говора, часто даже между собой общаются на русском языке. Все это способствует устранению фонетической интерференции в русской речи и произношению заимствований так же, как они используются в словесном общении в языке-источнике, который благодаря своим функциональным способностям оказывает сильнейшее воздействие на речь билингва или полилингва, каковым является любовью табасаранец. Взрослое население в основном склонно общаться между собой на родном говоре.

К таким выводам мы пришли, наблюдая за звучащей живой речью носителей межгюльского говора табасаранского языка и изучая письменную речь на табасаранском языке, который является одним из 14 государственных языков в Республике Дагестан. И отметим: в век глобализации мира, в век цифровизации, в век всемирной паутины невозможно не контактировать с различными этническими социумами. Это скорее естественный процесс, который не зависит от воли и желаний отдельно взятого народа. При этом фонетическое приспособление русизма к звуковым законам происходит в зависимости от того, в какой степени носитель говора владеет живым русским языком, влияние которого на дагестанские языки огромно.

В конце подчеркнем, что не исключено, что со временем (через 20-30 лет) многие иноязычные слова, заимствованные давно, исчезнут из межгюльского говора по объективным и субъективным причинам. Вероятность появления новых адаптированных к законам табасаранского языка лексем в говоре минимальна в связи с мировой глобализацией и, естественно, с широким распространением использования электронных средств. Поэтому считаем своим долгом сохранить в письменной форме

то специфическое, которое свойственно только указанному выше говору. Важно отметить необходимость фиксации данных явлений, ибо, возможно, освещаемая фонетическая адаптация станет частью истории развития не только табасаранского языка. Кроме того, учет изложенного описания, вероятно, может быть использован при разработке способов обучения межкультурной коммуникации прежде всего в дагестанском многоязычном социуме.

Библиографический список

1. *Буржунов Г. Г.* Фонетическое освоение русских заимствований дагестанскими языками и его значение в развитии двуязычия // Русский язык и его влияние на развитие дагестанских языков. – Махачкала: ДФАН СССР, 1984. – С. 56.

2. *Ваджибов М. Д.* К вопросу о кратких гласных в некоторых заимствованных именах существительных, наличествующих в межгюльском говоре табасаранского языка // Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 6. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007. – С. 83–86.

3. *Ваджибов М. Д.* Звуковая система табасаранского языка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1998. – 24 с.

4. Русский язык и культура речи: Учебник / под ред. В. Д. Черняк. – СПб.: САГА, М.: ФОРУМ, 2006. – С. 11.

5. *Сафаралиев Н. Э.* Об истории возникновения русских заимствований в табасаранском языке // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5. – С. 512–515.

ББК 66.4(2Рос)
УДК 327

О. Н. Гуров
ИОМ РАНХИГС

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБЛАСТИ ПОДДЕРЖКИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

В статье анализируются проводимые российским государством мероприятия по поддержке русского языка за рубежом в контексте цифровой повестки. Автор приходит к выводу, что текущая активность во многом не отвечает требованиям текущей ситуации. В статье обосновывается необходимость направить главные ресурсы на повышение качества и расширение сферы преподавания русского языка за рубежом с учетом возможностей, которые открывают цифровые технологии и их распространение. Критерием успеха должно стать формирование актуальной и востребованной повестки, которую станет возможным тиражировать на все русскоговорящее население мира.

Ключевые слова: соотечественники, русский язык, цифровые технологии, образование, внешняя политика

O. N. Gurov
ИОМ РАНЕРА

ROLE OF DIGITAL TRANSFORMATION IN PROMOTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE ABROAD

The article analyzes activities carried out by the Russian state to support the Russian language abroad within digital agenda. The author concludes that the current policy does not meet the requirements of the current situation. The article proves that it is necessary to direct the main resources to improving the quality and expanding the sphere of teaching the Russian language abroad,

with the use of digital technologies. The criteria for the success of these activities should be the formation of an urgent and demanded agenda to be replicated among Russian-speaking population of the world.

Keywords: compatriots, Russian language, digital technologies, education, foreign policy

Цифровая трансформация системы управления общественными отношениями с помощью новейших технологий – масштабный и всеобъемлющий процесс, который помимо технологической составляющей вызывает и существенные социальные последствия. Именно эта часть проблемы в контексте поддержки и продвижения русского языка в мире является предметом представленной работы.

Актуальность цифровой трансформации общественных систем несомненна, потому что Россия, как и другие страны мира, стоит на пороге нового технологического прорыва – широкого внедрения стандарта связи 5G, который должен привести к качественному изменению жизни общества. Новые условия окажут большое влияние на международные отношения, на российское общество и на отдельного индивида, жизнь которого по многим аспектам (коммуникации, образование и даже повседневность) станет во многом регулироваться технологиями искусственного интеллекта.

При этом доминанта сегодняшнего дня подразумевает необходимость правильно осмыслить это явление и поставить соответствующие задачи по рациональному внедрению новых возможностей. Необходимо стремиться к пониманию проблем и узких мест, готовить долгосрочные программы развития.

В условиях постоянных изменений важную роль играет сохранение культурной идентичности, важной составной частью которой для нашей страны является русский язык. Очевидно, что русский язык в силу комплекса культурно-исторических обстоятельств распространен на более широкой территории, чем занимает сегодня Россия. Он объединяет многие десятки миллионов людей во всем мире, которые составляют т.н. Русский мир. Это понятие имеет множество значений, охватывающих как область историко-философских абстракций, так и конкретные культурные и политические программы. В текущем контексте

мы подразумеваем под этим термином совокупность российских соотечественников, живущих за рубежом и особое историко-культурное пространство, обеспечивающее культурно-языковую идентичность русскоговорящим людям [6]. Продвижение русского языка в рамках Русского мира несет огромный потенциал для нормализации международных отношений на основе продвижения ценностей русской культуры – стремления к справедливости и истине, способности сопереживать, сочувствовать и проявлять солидарность, в целях сохранения человечности в текущий непростой исторический период. Сегодня мир сталкивается с тем, что многочисленные техногенные и политические вызовы ставят под угрозу сохранение самого «человеческого».

Чтобы достичь этих целей, необходимо качественно новому налаживать взаимовыгодное сотрудничество с соотечественниками, которые в результате станут способствовать росту авторитета России в международных делах. Однако текущая работа главным образом направлена лишь на выходцев из СССР и России, а также на потомков эмигрантов разных «волн». Необходимо изменить этот подход в соответствии с законодательно принятым определением соотечественников [2]. Необходимо развернуть работу на более широкий сегмент населения планеты, который, так или иначе, воспринимает себя в качестве обладателей российских корней, носителей русской культуры, учившихся на русском языке и владеющим им. В части поддержки русского языка основная работа осуществляется в форме формальных и морально устаревших мероприятий, соответствующих прошлым парадигмам международных отношений. Главный фокус направлен на поддержку учителей русского языка за границей в ближнем и дальнем зарубежье, на повышение их квалификации. В частности, одно из главных мероприятий такого рода – международный Пушкинский конкурс для учителей русского языка. Его организаторы – «Российская газета» и Правительство Москвы. Конкурс проводится и при поддержке Россотрудничества, но за 19 лет привлек лишь 6 тысяч участников, причем неочевидно, не участвовали ли одни и те же учителя в конкурсе в разные годы, умножая эти скромные цифры [5]. В 2020 году, на юбилейный XX конкурс поступило немногим более 500 работ из 42 стран, причем треть – только из двух

стран: 112 (более 20 %) из Узбекистана, 56 (более 10 %) – из Белоруссии. Единичные заявки поступили из Китая, США, Ирана и Ливана, формируя сомнительную репрезентативность по географии [8]. Итак, реализуемые сегодня мероприятия имеют недопустимо узкий охват, особенно в контексте развития цифровых технологий, которые предоставляют беспрецедентные возможности для коммуникации, образования, обучения, просвещения и культурного сотрудничества.

Применяемые сегодня инструменты не берут в расчет и экспансию иностранных игроков, действующих на рынке русского языка в пространстве бывшего Советского Союза. В качестве примера западной образовательной организации, активно предлагающей молодежи СНГ продвинутые образовательные программы, можно привести Американский университет в Центральной Азии (АУЦА). В Киргизии АУЦА предлагает образовательные программы на русском языке по целому блоку специализаций, начиная с финансовой и социальной, и заканчивая инженерно-технической [1].

В некоторых случаях сегодня мы наблюдаем и открыто враждебное отношение к русскому языку, в частности, на Украине. Текущая кризисная ситуация обусловлена многочисленными провокациями и массированным наступлением на интересы русскоязычного населения этой страны, легитимированным недавними решениями украинского руководства. В частности, в 2020 году вступил в силу закон «О полном общем среднем образовании», предусматривающий сокращение преподавания на русском языке [3]. А в начале 2021 года на Украине вступила в силу норма закона «Об обеспечении функционирования украинского языка как государственного», согласно которой вся сфера обслуживания переходит исключительно на украинский язык [7].

В этих непростых условиях инициативы по продвижению русского языка, представленные в Комплексном плане основных мероприятий по реализации государственной политики Российской Федерации в отношении соотечественников, проживающих за рубежом, на 2021–2023 годы, при размытых, неопределенных формулировках продолжают страдать узким охватом. Этим инициативам по-прежнему недостает фокуса на решение насущных задач в текущем внешнеполитическом контексте [4].

В этих условиях требуется провести серьезную ревизию применяемых инструментов продвижения русского языка в целях достижения качественно более высокой эффективности работы. Что еще более важно – необходимо пересмотреть адресность продвижения, и сфокусироваться на содействии обучения русскому языку не только соотечественников наиболее узким пониманием, но и всех (в том числе потенциально) русскоязычных граждан государств, входивших ранее в состав бывшего СССР.

Говоря о таких масштабных вопросах, уместно вспомнить приписываемую Бисмарку фразу, что «войну выигрывает сельский учитель». В современной трактовке это означает насущную необходимость подготовки соответствующих долгосрочных образовательных программ для кадрового обеспечения предлагаемых мероприятий. Необходимо признать, что полный цикл кадровой «перестройки» потребует не один год. Более того, эта задача ложится на оба основных сектора образования Российской Федерации – средней и высшей школы. Объективно на настоящем этапе мы должны признать, что отсутствует не просто единый подход, но и общее понимание проблематики процесса. Необходима определенная перезагрузка, импульс которой может быть получен в результате общественного диалога при патронаже государства между всеми заинтересованными участниками. При этом необходимо проявить особый такт, толерантность и конструктивный подход.

Необходимы свежие кадры, и поэтому озвученные выше вызовы необходимо переводить на рельсы подготовки специалистов по русскому языку, включая преподавателей РКИ (русский как иностранный), и по продвижению русского языка в рамках новых образовательных возможностей. В связи с этим мы предлагаем сделать фокус на развитие программ подготовки специалистов по данным профилям, что должно быть реализовано через подготовку соответствующих научно-образовательных программ, поддержанные государством посредством разнообразных инструментов финансирования и мотивации, включая гранты.

Подготовка кадров является крайне актуальной задачей и с учетом того, что уровень цифровой трансформации в масштабе страны сегодня нельзя охарактеризовать как удовлетворительный.

Данное направление следует воспринимать как большой и серьёзный государственный вопрос, который надо решать в комплексе – в отношении российской образовательной системы и иностранных школ и педагогов русского языка, относящихся к соотечественникам.

Представленные выше соображения могут служить источником дальнейших научных исследований и общественного обсуждения с участием представителей органов исполнительной и законодательной власти, научного сообщества и общественности. Результатом этого должна стать дорожная карта трансформации системы среднего и высшего образования в части подготовки школьных учителей русского языка, в том числе, РКИ, и профессорско-педагогического состава ВУЗов, а также реформировании и отработки методик обучения в текущих конкретных условиях (пандемия, дистанционное образование и пр.).

Библиографический список

1. Американский университет в Центральной Азии (АУЦА) с 1993 года «воспитывает будущих лидеров для демократических преобразований в Центральной Азии». American University of Central Asia URL: <https://www.auca.kg> (дата обращения: 29.04.2021).

2. Закон Российской Федерации «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом» от 24.05.1999 № 99-ФЗ // Российская газета. 1999 г. № 107.

3. Зеленский подписал закон об образовании, который урежет обучение на русском языке // ТАСС URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/7974723> (дата обращения: 29.04.2021).

4. Комплексный план основных мероприятий по реализации государственной политики Российской Федерации в отношении соотечественников, проживающих за рубежом, на 2021–2023 годы // Министерство иностранных дел Российской Федерации URL: https://www.mid.ru/ru/activity/compatriots/commission/-/asset_publisher/ic6G4m61ZGUP/content/id/4518864 (дата обращения: 29.04.2021).

5. Любовь к русскому. «РГ» принимает 50 лауреатов 19-го Международного Пушкинского конкурса из 21 страны // ФГБУ «Редакция «Российской газеты». URL: <https://rg.ru/2019/09/05/kak-nachinalsia-i-chto-teper-znachit-pushkinskij-konkurs.html> (дата обращения: 29.04.2021).

6. *Тишков В. А.* Русский мир // Российский народ: история и смысл национального самосознания. – Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2013. – С. 519–618.

7. Украина запретила русский в сфере обслуживания // МИА «Россия сегодня» URL: <https://ria.ru/20210116/ukraina-1593313629.html> (дата обращения: 29.04.2021).

8. Учителя русского языка из 42 стран приняли участие в Пушкинском конкурсе // Фонд «Русский мир» URL: <https://russkiymir.ru/news/281649/> (дата обращения: 29.04.2021).

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

И. В. Долинина

Ивановский государственный химико-технологический университет

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЯХ А1–А2

В статье описывается опыт использования поликодовых текстов при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. В центре внимания находятся методические приёмы и виды заданий, связанные с формированием лингвокоммуникативной компетенции учащихся из-за рубежа через работу с разными видами креолизованных текстов.

Ключевые слова: поликодовые тексты, русский язык как иностранный, лингвокоммуникативная компетенция.

I. V. Dolinina

Ivanovo State University of Chemistry and Technology

THE EXPERIENCE IN USING POLYCODE TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN AT LEVELS A1–A2

The article describes the experience of using polycode texts in teaching Russian as a foreign language at the initial stage. The author describes methodological techniques and types of task and shows how the linguistic and communicative competence of foreign students is formed by working with different types of creolized texts.

Keywords: polycode texts, Russian as a foreign language, linguistic and communicative competence.

Сегодня основное направление современного образовательного процесса связано с использованием новых образовательных технологий на основе универсального компьютерного

инструментария. Интерактивные методы и средства обучения востребованы в сфере преподавания русского языка как иностранного. Обращение к ним оптимизирует учебный процесс, повышает у студентов мотивацию к получению новых знаний, расширяет возможности академической мобильности.

Дистанционные ресурсы по РКИ, созданные и продвигаемые на основе интерактивных технологий, приобретают особую значимость на самом первом этапе освоения РКИ – уровнях А1–А2. В этот период обучение русскому языку как иностранному отличается высокой степенью интенсивности, когда за короткий промежуток времени учащиеся должны усвоить большое количество лексического и грамматического материала и научиться применять его на практике, ориентируясь в разнообразных коммуникативных ситуациях. Интерактивные технологии в дистанционном обучении повышают эффективность этого процесса, формируя лингвокоммуникативную компетенцию обучаемых.

Технологии медиаконвергенции и мультимодальности значительно облегчают и разнообразят работу иностранных учащихся с текстом как семантическим и грамматическим единством. С учётом, что выход к тексту при обучении РКИ происходит уже в первый месяц учёбы, использование поликодовых текстов на начальных уровнях помогает преодолеть многие лексические и грамматические трудности в освоении языка, снижает уровень стресса, организует многостороннюю связь между участниками образовательного процесса.

Согласно определению В. Л. Юхта и Г. В. Ейгера, к поликодовым текстам относятся «случаи сочетания естественного языкового кода с кодом иной семиотической системы (изображения, музыки и т. п.)» [2, с. 107]. Ю. А. Сорокин и Е. Ф. Тарасов предлагают называть поликодовые тексты креолизованными, указывая, что это «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [5, с. 180]. Со своей стороны, мы придерживаемся определения Е. Е. Анисимовой и понимаем под поликодовыми текстами лингвовизуальный феномен, в основе которого лежит синтез вербальных и невербальных компонентов [См.: 1, с. 71]. Важно подчеркнуть, что только при их тесном взаимодействии текст становится визуальным, смысловым

и структурным целым, обеспечивающим комплексное прагматическое воздействие.

Е. О. Кузьмина справедливо указывает на широкие учебно-методические возможности поликодовых текстов при обучении РКИ, к которым относятся увеличение и упрощение понимания нового материала, расширение смысловой нагрузки, облегчение восприятия и оценки, воздействие на эстетическую и эмоциональную сферу адресата [См.: 3, с. 119–120].

Согласно классификации В. А. Сенцовой, поликодовые тексты бывают пяти видов: тексты с невербально-доминирующей корреляцией, тексты с вербально-доминирующей корреляцией, тексты со взаимозависимой корреляцией, тексты с оппозиционной корреляцией, тексты с взаимодополняющей корреляцией [См.: 4, с. 10]. В своей педагогической практике на начальном этапе обучения РКИ мы чаще всего обращаемся к первым двум видам. Все подготовленные мультимедийные материалы мы размещаем в электронной информационно-образовательной среде нашего университета (ЭИОС), базирующейся на МООС-платформе Moodle (адрес разработчика: <https://moodle.org/>).

Начальный этап изучения русского языка как иностранного отличается активным освоением лексики. В этой связи целесообразно сделать упор на тексты с невербально-доминирующей корреляцией. К текстам такого типа относятся рисунки, фотографии, графики, схемы с подписями, надписями. В такой подаче нового материала доминирует невербальный компонент, несущий основной смысл, в то время как вербальный элемент дополняет, поясняет невербальную часть.

При дистанционном обучении новую лексику удобно семантизировать с помощью мультимодальных средств. Основным представлением слова становится фотография, которая сопровождается графической записью печатными и рукописными буквами, а также звуковым сопровождением. Благодаря этому иностранные учащиеся знакомятся с новой лексикой одновременно на визуальном, аудиальном и графическом уровнях, поэтому в их сознании формируется прочная связь между семантикой слова, его звучанием и графическим оформлением.

В этой связи подготовленная для занятия презентация становится мультимодальным средством обучения и содержит набор слов – поликодовых текстов с невербально-доминирующей корреляцией. Как правило, каждый такой комплекс семантизирует лексику определённой тематической группы («Одежда», «Продукты», «Учёба», «Город» и т. д.). Подобные поликодовые тексты могут быть использованы на синхронном дистанционном занятии для презентации новой лексики, устного и письменного повторения. С их помощью мы проводим «быстрые» опросы, визуальные (зрительные) и аудиальные диктанты. На основе этих материалов иностранные учащиеся постепенно начинают продуцировать собственные первые устные и письменные тексты («Моя комната», «Мой город»). Такие мультимодальные комплексы в электронном курсе могут быть использованы и в асинхронном дистанционном обучении для самостоятельной работы или повторения.

Вместе с постепенным формированием лингвокоммуникативной компетенции учащихся из-за рубежа мы увеличиваем долю и значение вербальных компонентов в поликодовых текстах. Фотографии сменяет инфографика и схемы с картинками, презентующие развёрнутые высказывания и сопровождаемые заданиями прочитать текст или составить собственный небольшой монолог по теме («Семья», «Глаголы речи-мысли», «Еда»).

На этом этапе подключаются видеоролики и подкасты из Сети («Русский язык с нуля. Вопросы», «Цвета. Учим русский язык. РКИ для всех», «Трудности русского языка: стоит, сидит или лежит?»). Работа с поликодовыми текстами, сочетающими в себе графический, аудиальный и динамический визуальный компоненты, вызывает комплексное информационное воздействие на восприятие обучаемых. Через некоторое время иностранные учащиеся привыкают к беглому темпу русской речи и чтению русских графических записей на экране. Не менее важно, что при этом будущие иностранные студенты учатся работать в русскоязычном сегменте Интернета.

После того как словарный запас учащихся из-за рубежа значительно увеличивается и усваиваются важнейшие грамматические особенности русского языка, мы усиливаем роль

вербальных компонентов в обучающих поликодовых текстах во всех сферах коммуникативной деятельности: чтении, аудировании, письме и говорении.

С этих позиций чтение выступает наиболее простой для исполнения сферой при формировании коммуникативных умений. Иностранцы учащиеся гораздо быстрее и увереннее воспринимают текст, сопровождаемый иллюстрациями, презентацией или видеорядом. Возможности СДО Moodle позволяют создавать мультимодальный контент на одной странице курса, поэтому обучаемый может одновременно слушать и читать текст, просматривать фотографии или видео. Все тексты, объемы которых растут от занятия к занятию, мы обязательно снабжаем иллюстрациями и аудиосопровождением («В кафе», «В. В. Путин», «Площадь Пушкина», «Третьяковская галерея»).

Часто после знакомства с поликодовым текстом, в котором доминирующим компонентом выступает графика, мы предлагаем поликодовые тексты с ведущим аудиальным оформлением. В сфере аудирования в поликодовых текстах центральным является звуковой вербальный компонент, когда учащиеся получают задание воспринимать текст на слух. Сопровождение аудиального восприятия поддерживается фото- или видеорядом и снимает множество языковых трудностей. Так, при прослушивании текста «Корпуса нашего университета» фотографии учебных зданий с подписями вызывают у студентов узнавание и помогают лучше понять звучащий текст. После работы с текстом «Площадь Пушкина» учащиеся смотрят видеоролики о достопримечательностях города Иваново. В использовании поликодовых тестов в формате видео прокладывается траектория постепенного роста вербального компонента – звучащего слова. Если сначала ролики содержат минимум русского звучащего текста, то постепенно его объем и сложность увеличивается.

При формировании навыков письма мы используем поликодовые тексты на основе фотографий и репродукций («Картина И. И. Шишкина», «Комната в общежитии»), схемы и анкеты («Мечты», «Популярные русские люди»). Иностранцам учащимся даются задания на подготовку собственного письменного монолога на основе предложенных материалов. Сначала им помогают примеры и вопросы, затем задание пишется самостоятельно.

Поликодовые тексты разных типов могут быть использованы при формировании навыков говорения. Фотографии, видео- и аудиоматериалы, инфографические слайды, мотиваторы и комиксы могут сопровождаться монологическим или диалогическим записанным текстом или же выступать самостоятельно для продуцирования собственных высказываний в различных коммуникативных ситуациях.

На уровне А2 мы используем поликодовые тексты со взаимозависимой корреляцией и тексты с взаимодополняющей корреляцией. Так примером работы с поликодовым текстом, в котором вербальный и невербальный компонент взаимосвязаны и не могут существовать изолированно, является разбор комиксов. Иностранцы учащиеся читают и комментируют комиксы, разыгрывают их, выполняют задания на составление суждений о героях и ситуациях, предлагают концовки истории. Мы составляем «комиксы» на основе русских мультфильмов («Винни Пух идёт в гости», «Трое из Простоквашино», «Крошка Енот», «Малыш и Карлсон»), поэтому после такой работы учащимся предлагается посмотреть сам мультфильм.

В качестве поликодовых текстов с взаимодополняющей корреляцией мы используем мотиваторы – картинки с надписями («Меньше «если» – больше действий», «Ты можешь всё, если рядом есть кто-то, кто в тебя верит»). Иностранцы учащиеся объясняют / пишут, чему учат эти мотиваторы, высказывают свою точку зрения по ним. Похожей является работа с русскими пословицами и поговорками, презентация которых сопровождается картинками или фото. И если в случае с мотиваторами мы погружаем студентов в ментальность современных россиян, то при работе с пословицами и поговорками они знакомятся с культурно-историческими традициями.

Таким образом, использование поликодовых текстов реализует широкие методические возможности при обучении РКИ. Поликодовые тексты соединяют в единое целое вербальный и невербальный код, таким образом увеличивая и упрощая понимание нового материала. Они расширяют смысловую нагрузку, облегчают восприятие и оценку, воздействуют на эстетическую и эмоциональную сферу учащихся. Поликодовые тексты актуализируют сочетание непосредственной и опосредованной форм

восприятия и понимания, поэтому информация усваивается максимально полно и в полной мере способствуют интенсификации процесса обучения.

Библиографический список

1. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. иностранных языков вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. 128 с.

2. *Ейгер Г. В., Юхт В. Л.* К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы науч. конф. / М-во высш. и сред. спец. образования СССР. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М.: [б. и.], 1974. С. 24–27.

3. *Кузьмина Е. О.* Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе // Наука и школа. 2019. № 1. С. 118–123.

4. *Сенцова В. А.* Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I Сертификационный уровень). – Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). – СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. 21 с.

5. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186.

ББК 74.48
УДК 378.14

Е. А. Дугарева

Университет Сиего де Авила, Сиего де Авила

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ

В данной статье представлен анализ проблемы использования ИКТ в системе образования, а также в преподавании иностранных языков, в Латинской Америке и на Кубе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), образование, преподавание иностранных языков.

Е. А. Dugareva

University of Ciego de Avila

PROBLEMS OF ICT USE IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN LATIN AMERICA

This article presents an analysis of the problem of using ICT in the education system, as well as in teaching foreign languages, in Latin America and Cuba.

Keywords: information and communication technologies (ICT), education, teaching foreign languages.

В настоящее время невозможно думать о целесообразном формировании новых поколений без присутствия в этом процессе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Хотя они не заменят работы преподавателя, их присутствие является мощным инструментом в учебном процессе, они провоцируют новый взгляд на способ преподавания и обучения.

Проведенный анализ библиографических источников, связанных с темой использования ИКТ в системе образования,

позволяет заключить, что тема очень популярна как среди специалистов непосредственно занимающихся вопросами информационных и коммуникационных технологий, так и среди преподавателей средних и высших учебных заведений.

По мнению Валарезо и др. [9], ИКТ – это набор технологий, которые обеспечивают доступ, производство, обработку и передачу информации, представленной в различных кодах (текст, изображение, звук и т. д.).

В нынешнюю эпоху, также называемую «цифровой эрой», необходимо дать точную оценку роли информационных и коммуникационных технологий в улучшении учебного процесса, а также их возможностей и ограничений. ИКТ позволяют оцифровывать данные, продукты, услуги и процессы, а также их транспортировку, надежно и выгодно, через различные среды, на большие расстояния и в сравнительно небольшие промежутки времени. Информационно-коммуникационные технологии присутствуют в жизни современного человека и радикально ее меняют. Они группируют механизмы и методы, используемые при обработке и передаче информации, в основном это информатика, интернет и телекоммуникации [7].

Образование, благодаря своей вовлеченности в процессы производства знаний, формированию компетенций и умножению их возможностей, является привилегированным пространством для интеграции этих средств.

С появлением этих технологий, особенно с интернетом, учебные материалы и другие ресурсы для поддержки процесса преподавания и обучения увеличились в геометрической прогрессии. Так, Валарезо и др. [9] считают, что к традиционным книгам, играм и обучающим видео, теперь добавились цифровые материалы, такие как мультимедиа и бесконечные интернет-сайт.

ИКТ способствуют внедрению новых методов в образовательные системы, позволяют преподавателю углубить концептуализацию различных тем, разнообразить задачи и дидактические приемы, персонализировать отношение к своим ученикам, учитывая их индивидуальные различия.

С другой стороны, эти технологии также позволяют активное участие студентов в процессе обучения, способствуют большей автономии, превращая их в само регуляторы своего

обучения. ИКТ не только предоставляют информацию, каналы связи и инструменты повышения производительности, они действуют так же как когнитивные инструменты, которые могут поддержать и расширить мыслительные способности обучающихся. Следует подчеркнуть, что ИКТ способствуют развитию у студентов навыков самостоятельной и совместной работы, связанной с поиском информации и укреплению навыков исследования с использованием технологий. Они побуждают участников групп обмениваться идеями, обсуждать и принимать общие решения, обосновывать свое мнение [9].

Поэтому так необходимы обучение и подготовка преподавателей для работы с информационно-коммуникационными технологиями. С использованием этих технологий вырисовываются новая среда обучения и новые роли для преподавателей и студентов, меняя традиционные взгляды, где учитель был единственным источником информации и мудрости, а студент являлся его пассивным слушателем.

Многие исследователи [1, 5, 6, 9] считают необходимым предварительную подготовку преподавателей для успешного внедрения ИКТ, направленную на развитие необходимых навыков и умений, позволяющих им надлежащим образом включать использование различных технологий в свою педагогическую практику.

Несмотря на то, что во всех учебных заведениях существуют технологические ресурсы, их использование не достигло еще необходимого уровня. По мнению Искердо и др. [2], не все преподаватели используют ИКТ и предпочитают традиционные формы обучения из-за того, что существуют различные трудности, среди них слабая подготовка преподавателей для работы с технологическими ресурсами. Эти авторы предлагают разработку методических рекомендаций для преподавателя, которые помогут ему гармонично ввести ИКТ в процесс обучения, что, в свою очередь, позволит вызвать интерес и мотивацию студентов к обучению, социализации знаний и установлению взаимосвязей между факторами, вовлеченными в учебный процесс.

В настоящее время использование ИКТ в профессиональном образовании является необходимостью, они позволяют использование материала на более высоком уровне, делают эти

занятия более интересными и динамичными для студентов. Особую роль играют ИКТ на занятиях по иностранным языкам. Лизасоаин и др. [3] считают, что эти технологии позволяют увеличить мотивацию к коммуникативным действиям, влияют позитивно на развитие свободной речи студентов и умение подержать разговор на неродном языке.

ИКТ изменили методы преподавания и способы работы преподавателей и студентов. Эти ресурсы обычно определяются как глобальные сети для обмена информацией и знаниями с помощью коммуникационных технологий, среди них сотовые телефоны и компьютеры. Их основная функция – соединять людей. В этом смысле включение этих технологий в учебных заведениях связано с политикой продвижения цифровой грамотности, которая направлена на развитие навыков обмена знаниями. Использование ИКТ считается необходимым для достижения значимого обучения у современных студентов [7].

На Кубе была проделана серьезная работа в связи с массовым внедрением информационных и коммуникационных технологий в высшем образовании и все учебные центры были обеспечены этими средствами. Использование ИКТ помогло укрепить целостное формирование личности студентов, и в то же время способствовало подготовке учителей к лучшему выполнению своей педагогической работы [5, 7, 9].

С внедрением новых информационных и коммуникационных технологий традиционная модель языкового обучения сменяется другими новыми моделями, которые рождаются в результате изменений, происходящих в обществе [4, 7, 8].

Именно в разгар этой новой революции, которая подразумевает создание гармоничных отношений между образованием и технологиями, образование использует средства массовой информации для воздействия на большее число людей. Это позволяет распространять информацию, которая не может быть передана иначе. Одним из таких средств является образовательное телевидение, которое обогащает учебный процесс, делая его более приятным. ИКТ позволяют очень легко записывать телевизионные сериалы, транслируемые в коммерческих целях, и с помощью этих же технологий выполнять монтажные работы, которые превращают их в учебные материалы.

Уровень мотивации значительно выше при использовании ИКТ, поскольку они открывают ряд возможностей для взаимодействия с различными ресурсами. ИКТ способствуют контакту между учениками и преподавателями, что дает возможность прояснять неясные вопросы, обмениваться идеями и обсуждать, а также способствуют развитию лингвистических навыков, таких как понимание прочитанного, аудирование, устное и письменное высказывание. ИКТ предоставляют возможность для привлечения студента к различным культурам посредством использования аутентичных материалов [7].

Министерство высшего образования Кубы делает все возможное, чтобы гарантировать использование ИКТ во всех университетах. Для этого имеются различные социальные сети, интернет, электронная почта, чаты и форумы, электронные платформы и словари. Учебные программы и разработки учебных занятий доступны студентам на платформе MOODLE. В настоящее время все студенты имеют доступ к этим ресурсам. К тому же, в университетах имеются пункты вай-фай в научных библиотеках для выполнения самостоятельных индивидуальных работ. В меньшей мере используются мобильные телефоны, потому что этот вид связи довольно дорогой и не все имеют возможность им пользоваться. Они, в основном используются для связи преподавателя со студентами. Хотя за последний год, из-за пандемии, использование мобильного телефона значительно возросло.

Широко используются ИКТ в обучении иностранным языкам, особенно в упражнениях по диалогическому общению и построению текстов. Предлагаются задания с ролевыми играми с использованием электронной почты, строятся и публикуются в социальных сетях, форумах и чатах рекламные тексты и фото с описаниями, информация о жизни университета.

Основная проблема заключается в том, что не все преподаватели используют ИКТ на занятиях. Для этого в университетах существует стратегия, направленная на использования ИКТ в образовательном процессе, ее воплощение строго контролируется. Гарантируются курсы по подготовке преподавателей к работе с информационно-коммуникационными технологиями.

В заключение нужно заметить, что В Латинской Америке также, как и во всем мире, отмечается значительный интерес к использованию ИКТ в образовательном процессе. На Кубе этот интерес пользуется поддержкой министерства образования и гарантируется подготовка всех преподавателей и студентов для успешного использования ИКТ в учебном процессе.

Библиографический список

1. *Cardona Serrano, A., Fandiño Parra, Y. J. & Galindo, J.* (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Revista Lenguaje*, 42 (1). Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100008, Print version ISSN 0120-3479.

2. *Izquierdo, J., Villegas, V. de la C., Aquino-Zúñiga, S. P., Sandoval-Caraveo, M. del C. & García-Martínez, V.* (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Revista Comunicar*, 25 (50), 33-41. *Revista Científica de Educomunicación*. ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293. Doi: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03> | páginas:

3. *Lizasoain, A., Ortiz de Zárate, A. & Becchi Mansilla, C.* (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e167454. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>.

4. *Peña Cedeño, L. D.* (2011). La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las ciencias médicas y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Medisur*, 9 (5). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2011000500001

5. *Robaina Valdés, A., & Alea Díaz, M. del P.* (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: preparación profesional del profesor de Informática. *Revista MENDIVE*, 15 (3), p.375-386. ISSN: 1815-7696 RNPS 2057. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1149>

6. *Salazar Armijos, D. R., Benavides Astudillo, D. E., Núñez Agurto, A. D., Guaraca Moyota, M. E., Martínez Cepeda, V. I., & Andrade Salazar, M. T.* (2019). Tecnologías de información y comunicación para fortalecer el aprendizaje del tsa'fiki en unidades

educativas tsa'chilas. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 162–170. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

7. *Texidor Pellón, R., Reyes Miranda, D., Berry Gonzalez, S. & Cisnero Reynal, C. H.* (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de inglés en Ciencias Médicas. *Revista Educación Médica Superior*, 31 (2). Versión impresa ISSN 0864-2141. Versión On-line ISSN 1561-2902

8. *Torres Calderón, G.* (2018). Panorámica costarricense del uso de la tecnología en enseñanza de segundas lenguas. *Revista InterSedes* 19 (40). On-line version ISSN 2215-2458. Print version ISSN 2215-2458. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v20i40.35659>

9. *Valarezo Castro, J. W., Carrión Macas, M. E., & Ordoñez Briceño, K. F.* (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 13 (59), 69–77. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ББК Ш 141.12

УДК 81.242

Е. Б. Ершова

Ивановский государственный университет

Ndouniama Kanga Kedrain Steve

Ивановский государственный университет

КУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена культурной информации русских цветообозначений, отраженной в коннотативных значениях данных слов. Многие практические и теоретические проблемы в области лексической коннотации не решены до сих пор, хотя существует много публикаций и работ в этой области. В данной статье рассматривается проявления коннотативных смыслов цветообозначений в функционировании в речи в синтагматических и парадигматических связях. Автор обращает внимание на необходимость описания данных коннотаций в лингвометодических целях в области русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, цветообозначения, семантика, культурная информация, коннотации.

E. B. Ershova

Ivanovo state university

Ndouniama Kanga – Kedrain Steve

Ivanovo state university

CULTURAL INFORMATION OF COLOUR NAMINGS IN RUSSIAN

This article is devoted to the cultural information of Russian color namings, reflected in the connotative meanings of these words. Many practical and theoretical problems in the field of lexical connotation have not yet been resolved, although there are many publications and works in this area.

© Е. Б. Ершова, Ндуниама Канга Кедрэн Стэв, 2021

This article examines the manifestation of connotative meanings of color namings in functioning in speech in syntagmatic and paradigmatic connections. The author draws attention to the need to describe these connotations for linguo-methodological purposes in the field of Russian as a foreign language.

Keywords: Russian language, colour namings, semantics, cultural information, connotations.

Восприятие цветов и его отражение в языке в названиях цветов (цветовых терминах) довольно пристально изучается биологами, психологами, лингвистами, философами и антропологами. Поскольку цвет объединяет как биологические, так и лингвистические аспекты, он стал объектом изучения взаимосвязи между языком и мышлением.

Ученые спорят относительно цветообозначений (именно данный термин будем использовать в настоящей работе для слов, обозначающих названия цветов, так как широко распространенный термин «цветовые термины» считаем не совсем корректным, поскольку данные слова не отвечают признакам термина [см. 1]) в связи с вопросами универсального и относительного в когнитивной лингвистике. Универсалисты считают, что развитие цветообозначений имеет абсолютные универсальные ограничения по причине одинаковой биологической природе всех людей [5]. Релятивисты выступают за вариативность цветообозначений от языка к языку, что указывает на специфичные для культуры явления. [2, 6].

Наша точка зрения на семантику цветообозначений состоит в том, что эти понятия содержат в себе как универсальное, так и специфическое, проявляющиеся не только в разнообразии вариантов и способов отражения оттенков цвета в различных языках, но и в функционировании данных понятий в речи.

При выборе материала и примеров для нашего исследования мы воспользовались электронными базами данных следующих ресурсов: kartaslov.ru и Национального корпуса русского языка <https://ruscorpora.ru/new/>.

Анализ употреблений цветообозначений в речи (в частности в русской) явно демонстрирует наличие в структуре их значения культурной информации, отражающей специфику

национально-культурной семантики, а именно информации об основных событиях, персоналиях, традициях, верованиях, бытовых реалиях, связанных с жизнью национально-культурных сообществ.

Культурную информацию в семантике слов обычно относят к коннотативному компоненту лексического значения слова, связанному с дополнительными семантическими и стилистическими функциями определенных лексем в сознании носителей языка, в широком понимании данного термина.

В нашем понимании коннотации в слове связаны не только с эмоционально – оценочным компонентом значения, но могут нести разнообразную дополнительную информацию о семантике и функционировании определенной лексемы, в частности, могут содержать культурную информацию различного характера.

Так в цветообозначениях, наряду с денотативной (основной, главной) информацией об определенном сегменте спектра, часто присутствует самая разнообразная коннотативная информация, в том числе оценочная, эмоциональная, функциональная и культурная. Обычно коннотативный компонент лексического значения слова соотносят с переносными значениями слова. Такая информация часто проявляется в синтагматике, в частности в устойчивых словосочетаниях, либо в парадигматике в антонимических или синонимических связях.

Фон культурной информации достаточно разнообразен. Например, культурная коннотация слова может нести историческую информацию определенного народа, так лексема «красный» в русском языке содержит культурную информацию, отражающую несколько периодов русской истории и культуры.

Прежде всего, самый ранний период функционирования данного цветообозначения, отразивший его этимологию (*красный*=красивый) закрепился в названии главной площади страны *Красная площадь*, а также сохранился в народно-поэтической речи *красная девица*.

Красный угол (главный, красивый) отражает период русской истории, связанный с традиционной крестьянской культурой. Когда-то в переднем углу избы, чаще всего ориентированном на восток, вешались иконы и украшались вышитыми

полотенцами. Это было самое чистое, красивое и почетное место в русской крестьянской избе. Со временем данное значение утратило актуальность, и в современном русском языке его можно считать устаревающим, ушедшим из активного употребления современных носителей языка.

Сочетания *Красная Армия, красное знамя, красный комендир, красный террор, красный галстук, белые, белое движение* несут информацию о времени революции и социалистического периода нашей страны, когда сторонников коммунизма (большевизма) стали называть *красными* (в отличие от *белых* – сторонников царского режима. Многие реалии социалистического государства, связанные с идеологией коммунизма, в своих наименованиях стали содержать слово *красный*.

В этот же период появилось сходное с сочетанием *красный угол* по структуре, но отличное по содержанию выражение *красный уголок* – помещение в учреждении, отведённое для культурно-просветительной работы [4]. Данные сочетания отличаются структурно лишь наличием у последнего суффикса *ок* в слове *уголок*, примечательно, что данный суффикс при образовании слов, мотивированных существительными мужского рода могут иметь значения уменьшительно-ласкательности либо подобию [4]. Сравнивая значения данных сочетаний, видим, что *красный уголок* – это отдельное помещение и оно значительно больше по размерам, чем *угол* в крестьянской избе. Таким образом, делаем вывод, что в данном сочетании, видимо, присутствует у слова *уголок* значение подобию: по признаку функции: *красный угол* в избе и *красный уголок* в общественных помещениях были связаны с духовной сферой, с воспитательной функцией.

Интересно изменение коннотативных смыслов цветообозначений в плане диахронии. Часто коннотации в современном русском языке приобретают окраску устаревающих понятий и переходят в разряд историзмов и архаизмов, как мы видим на ранее рассмотренных примерах. Однако со временем цветообозначения приобретают другие коннотации, отражающие реалии нового времени, сначала они появляются как контекстные, индивидуальные, далее многие приобретают общеупотребительный характер и закрепляются в словаре.

Например, в 90-е прошлого столетия у слова *красный* появились отрицательные оценочные коннотации в выражение *красные пиджаки*, так пренебрежительно называли «новых русских», первых постперестроечных бизнесменов, как правило, не имевших хорошего образования и вкуса, не отличавшихся моральными принципами, с криминальными связями. Именно они ввели моду на красные пиджаки, по которым их и «опознавали». Это выражение хорошо известно более старшему поколению, но тоже, видимо, скоро уйдет из активного употребления, как ушла мода на красные пиджаки, и бизнес в России стал другим.

В последние же десятилетия весьма распространилось выражение *красно-белые* – так называют сейчас болельщиков спортивного клуба Спартак.

Наряду с национально – специфическими коннотациями в последние годы в связи с глобалистическими тенденциями, с расширением культурных и экономических контактов в мире, у цветообозначений появляются интернациональные коннотации, например *зелеными* весь мир называет сторонников социальной экологии, *зеленым коридором* пользуются путешественники, пересекая границу без багажа, требующего декларирования. *белыми воротничками* называют служащих, *зеленую карту* (международную автостраховку) приобретают автомобилисты для путешествий за границу и т. д.

Реалии изменяющегося мира дают новые коннотации цветообозначениям, и эти коннотации отражают как явления национальной культуры, так и явления глобального мира.

Культурная информация в структуре лексического значения слова обладает высокой коммуникативной значимостью, особенно в ситуации межкультурной коммуникации, а значит, представляет интерес для переводчиков и специалистов в области преподавания иностранных языков, в частности для специалистов русского языка как иностранного.

Наличие национально специфичных культурных сем в слове требует лингвокультурного комментария в иностранной аудитории, так как иностранные учащиеся не обладают достаточным объемом фоновых знаний русской культуры.

Библиографический список

1. *Борисова Д. Н.* К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. № 21 (122), 2008. С. 32–37.

2. *Вежбицкая А.* Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – С. 231–291.

3. Русская грамматика: [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. М.: Наука, 1980. <http://rusgram.narod.ru/380-432>

4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека // <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/20/ma445909.htm?cmd=0&istext=1>

5. Brent Berlin and Paul Kay Basic Color Terms. University of California Press 1969; ISBN 1-57586-162-3 Берлин, Brent и Кей, Пол Основные цветовые термины: их универсальность и эволюция. Калифорнийский университет Press, 1969 // Википедия. [2019]. URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=7229581&oldid=102934373> (дата обращения: 25.05.2021).

6. *Saunders, B.* (1995). Eliminating Basic Color Terms: A Study of the Mysticism of Cognitivism // History of the Humanities. 8 (7): 19–38. DOI: 10.1177 / 095269519500800402. S2CID 145226139. Сондерс Барбара. Исключение основных цветовых терминов: исследование мистики когнитивизма // History of the Human Sciences <https://journals.sagepub.com/toc/hhsa/8/4>

ББК 81.411.2-99
УДК 398.9

Е. В. Захарова

Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова

**КВИНТЭССЕНЦИЯ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ:
О ПРИНЦИПАХ РАБОТЫ С ПОСЛОВИЧНЫМ
МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

В статье содержатся рекомендации по отбору и включению пословиц в лингводидактический материал урока на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: малые жанры фольклора, русский язык как иностранный, пословица.

E. V. Zakharova

Ulyanovsk State Pedagogical University

**THE QUINTESSENCE OF FOLK WISDOM:
ON THE PRINCIPLES OF USING PROVERBS
IN THE LESSONS OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article describes recommendations for the selection and use of proverbs in linguodidactic material at the initial stage of learning Russian as a foreign language.

Keywords: small genres of folklore, Russian as a foreign language, proverb.

Пословицы, определённые В. И. Далем как «особь языка» и «ходячий ум народа», достаточно активно используются на занятиях по РКИ, т. к. помогают решать несколько задач одновременно: обучение языку, развитие мышления, ознакомление

с культурно специфическими реалиями и стереотипами, помощь адаптации в стране пребывания [2, с. 274]. Как «автобиография народа» они «ярко отображают быт, нравы, обычаи и прочие специфические особенности <...> В них находит свое отражение всё, чем живёт и с чем сталкивается тот или иной народ на протяжении веков» [6, с. 19].

Небольшие по объёму пословицы не представляют особых трудностей, удобны для анализа и восприятия, особенно на начальных этапах освоения языка.

Устойчивость паремий, воспроизводимость без каких-либо изменений, способствуют быстрому выходу в речь, в случае, если инофон «проникся» сутью пословицы, соотнёс с собственным опытом, взглядом на мир. Один из слушателей подготовительного отделения УлГПУ им. И. Н. Ульянова (М. 26, Сирия) при каждом удобном случае любил повторять «Работа не волк, в лес не убежит», также любимой была поговорка «Голод не тётка», пословичный вариант которой был рассмотрен на одном из занятий. Слушательнице, следовавшей модным тенденциям, очень понравилось выражение «По одежке протягивай ножки» (Ж. 23. КНР). Действительно, пословицы – готовые структуры, не требующие усилий для порождения новых лексико-грамматических связей, позволяющие придать коммуникации живость: они помогают инофону понять особенности коммуникативной ситуации, дать её оценку, продемонстрировать вовлеченность. Пословица, входя в коммуникативный репертуар, становятся частью речевого имиджа.

Следует отметить, что в живой повседневной коммуникации паремии могут быть представлены в усечённом / «осколочном» или трансформированном виде (*век живи; слово не воробей; в гостях хорошо* и др.): могут меняться формы слов, могут добавляться компоненты. Для пословиц «помимо изменений по временам, лицам и числам, свойственным большинству незамкнутых клише, характерны логико-семиотическая парадигматика (система логической трансформации) и парадигматика реалий» [6, с. 83]. Эта самая «осколочность» или вариативность пословиц может вызвать коммуникативные помехи особенно на начальных этапах изучения языка. Трансформированные прецедентные

варианты могут ввести в заблуждение: *Слово не воробей – поймают, и вылетишь; Слово не воробей, в клетку не посадишь; Слово не воробей, прикормишь – не отвяжешься; Долг процентов красен; В гостях хорошо, а дома – хуже.* Трансформированные игровые варианты можно рассматривать на высоких уровнях изучения языка. И иногда инофоны принимают условия игры. Поговорка «Ни рыба ни мясо» неоднократно использовалась в речи слушателя подготовительного отделения в пересмысленном ироническом варианте как характеристика очень стройных людей и автохарактеристика: «Я готовлюсь к экзаменам. Ничего не ем. Посмотрите на мои руки! <улыбается, показывает>. Ни рыба ни мясо!» (М.26. Сирия). Дальнейший разговор показал, что инофон знает словарное определение и полный пословичный вариант «Ни рыба, ни мясо, ни кафтан, ни ряса» (пунктуация по словарю В. И. Даля. – *прим. авт.*).

Использование паремий в качестве средства наглядности помогает увеличивать лексический запас, отрабатывать грамматические модели, совершенствовать говорение, позволяет сделать высказывание ярким, эмоциональным, активизирует мыслительные процессы через рассмотрение синонимических вариантов в русском языке, повышает интернациональный лингвокультурологический уровень через поиски эквивалентов в родном языке.

Однако паремии нечасто используются инофонами в свободной речи. Поскольку, во-первых, речевые интенции могут быть легко выражены без помощи идиоматических средств; во-вторых, достаточно сложно оперативно связать паремию с конкретной ситуацией; в-третьих, паремии негде применить после отработки в учебных ситуациях на занятии, они уходят в пассивный словарный запас. В особенности, если учащиеся во внеаудиторное время замыкают круг общения на соотечественниках. Следует постепенно и настойчиво вводить паремиологический материал не только на занятиях, но и активизировать его во внеурочном общении с подопечными.

Опираясь на рекомендации Л. Е. Весниной [1], К. А. Деменевой [3], Т. В. Семирской [8], О. Н. Самусенко [7] и др., а также на собственный опыт, мы обобщили принципы введения пословиц в контекст занятия.

1. Предъявляемый материал должен быть лексически и грамматически «прозрачным», интуитивно понятным, должен соответствовать требованиям, предъявляемым государственным стандартом к уровням владения РКИ, лексико-грамматическому и тематическому минимумам уровня. Только «Лексический минимум» для уровня В2 под редакцией Н. П. Андрюшиной содержит пословицы, поговорки и фразеологизмы, рекомендованные для рассмотрения [4, с. 159–160], хотя паремии встречаются в ряде учебных пособий и предыдущих уровней.

2. Соблюдение требований, предъявляемых к языковому материалу: коммуникативная ценность, частотность, грамматическая и стилистическая валентность, синонимичность, отсутствие архаичных форм, универсальность контекстов употребления (встречаемость и узнаваемость), образность и эмоциональность, прецедентность (как следствие высокого коммуникативного потенциала пословиц) для высоких уровней владения.

3. Дозированность предъявляемого материала.

4. Учет профессиональных (и личных) интересов, культурных и религиозно-этнических особенностей группы.

5. Классификация материала по выражаемым коммуникативным интенциям (для последующего включения в определенную коммуникативную тему, составления конкретных заданий, например, на подбор синонимов и антонимов).

6. Объяснение экстралингвистической составляющей на этапе предъявления, семантизация с учётом этимологической, культурологической и стилистической составляющих. Данный принцип актуален: по подсчетам Н. В. Мурашовой, в трех частях учебного комплекса «Дорога в Россию» содержится 45 паремий, из которых только семь получили семантизацию «и более или менее детальное лингвокультурологическое комментирование в рамках текста». Значит, лексический состав остальных нуждается в разъяснении, тем более что комментарии и какая-либо соотнесенность с текстом часто отсутствует [5]. Введение лингвокультурологического комментария к паремиям особенно важно для слушателей гуманитарного профиля подготовки. Создание комментария – серьезная работа по созданию / подбору / адаптации актуальных текстов, соответствующих

изучаемому уровню. Если использовать только ссылку на неадаптированный ресурс как на вспомогательный источник (например, к лингвострановедческим, этимологическим словарям), то и комментарий потребует отдельного комментария, превратиться в его перевод – «ползание по тексту».

7. Рассмотрение пословицы в контексте.

8. Разработка системы упражнений, направленных на формирование умения использовать пословицы и поговорки в соответствующих коммуникативно-речевых ситуациях. Нет необходимости посвящать отдельные занятия изучению пословиц и поговорок, т. к. они по своей сути ориентированы на конкретную коммуникативно-речевую ситуацию, обусловлены ей. Рациональнее включать паремии при изучении отдельных тем в курсе РКИ, начиная с элементарного уровня, но с учётом установленных лексико-грамматических требований. По степени включенности в структуру занятия паремии могут использоваться самостоятельно как завершающий яркий штрих или могут быть включены в текстовую ткань.

Анализ методических материалов показывает, что работу с паремиями рекомендуется распределяется по трём этапам.

На вводном этапе даются сведения о пословице и поговорке как о жанрах фольклора; происходит предъявление паремии; задаются вопросы на догадку (Что обозначает выражение?; В каких ситуациях может употребляться?); проводится семантизация, дается словарное определение, сопровождаемое лингвострановедческим комментарием (Пример лингвострановедческого комментария к слову *саночки* в пословице *Любишь кататься – люби и саночки возить*, содержащейся в третьей части учебно-методического комплекса «Дорога в Россию» (уровень В1) представлен в работе Н. В. Мурашовой [5]); определяется стилистическая и прагматическая характеристика; происходит наблюдение за функционированием паремий в более широких контекстах: в диалогах, имитирующих живые ситуации общения; в учебных и адаптированных текстах, Можно дать задание на поиск эквивалентных паремий в родном языке; результаты такой работы будут интересны в группах с неоднородным этническим составом. Конечно, не всегда в ходе выполнения задания можно подобрать точный эквивалент. Например, слушатель

подготовительного отделения, выражая свое мнение о роли воспитания в семье (М. 30. Сирия, В1), использовал следующие соответствия из арабского языка «Если твои родители лук и чеснок, откуда будет приятный запах?» – Яблочко от яблони недалеко падает и «Делай, если тебе не стыдно!» – не вполне точное «Стыд глаза не ест». Блогер OLI_DA в ЖЖ <https://olida.livejournal.com/1851954.html> представляет любопытнее результаты «Эксперимент-опроса: как иностранцы объясняют русские пословицы», в котором участвовало около двадцати человек разных возрастов, профессий и национальностей.

На предкоммуникативном этапе вводятся упражнения на выражение с помощью пословиц различных интенций. Для проверки понимания предлагается охарактеризовать ситуацию, описанную в тексте, с помощью пословицы или поговорки. Для отработки адекватности употребления предлагается создание высказываний, реакцией на которые могла бы быть изучаемая паремия; создание диалога; замена в диалоге реплики с пословицей на реплику без нее; написание небольшого сочинения. Для продвинутых уровней – задания на трансформацию текста через максимальное включение пословиц и поговорок; групповое выполнение такого задания внесет элемент игры, соревновательности.

На коммуникативном этапе предлагаются задания на включение паремий в речь: предлагается отреагировать на реплику, выразить интенцию с помощью пословицы или поговорки.

Пословичный материал позволяет обратиться и к другим фольклорным жанрам, знакомит с их многообразием, открывает устойчивую взаимосвязь. Пословица нередко встречается в конце сказки, помогает сделать вывод. В свою очередь, в сказке встречаются загадки, которые часто строятся на сказочных образах (солнца, луны, звезд, радуги, ветра), и нередко играют значимую сюжетообразующую роль: герой преодолевает препятствия, отвечая на вопросы (таковы сюжеты сказок «Дочь-семилетка», «Горшениа», «Мудрые ответы»).

Пословицы, небольшие по объёму, но обладающие ценным грамматическим, смысловым, культурологическим потенциалом, являются интересной, яркой составляющей дидактического арсенала преподавателя РКИ.

Библиографический список

1. *Веснина Л. Е.* Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного // Лингвокультурология, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-paremiy-kak-sposob-priobscheniya-k-kulture-v-protse-izucheniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 10.07.2020).

2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО «Красный пролетарий», 2005. 576 с. Т. 3: П–Р.

3. *Деменева К. А.* Пословицы и поговорки на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013 № 6. С. 38–44.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андриюшиной (электронное издание). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 164 с. С. 159–161.

5. *Мурашова Н. В.* Способы лингвокультурологической репрезентации русских паремий иноязычному адресату // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobylingvokulturologicheskoy-reprezentatsii-russkih-paremiy-inoazychnomu-adresatu> (дата обращения: 10.07.2020).

6. *Пермяков Г. Л.* Основы структурной паремиологии. – М.: Наука, 1988. 235 с.

7. *Самусенко О. Н., Шевченко М. В.* Паремиологические единицы в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paremiologicheskie-editsy-v-praktike-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 10.07.2020).

8. *Семирская Т. В.* Прагматика русских паремий: лингводидактический аспект // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 6: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А. И. Головня (отв. ред.) [и др.] Минск: «Белорусский Дом печати», 2012. С. 155–158. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/48384> (дата обращения: 10.07.2020).

ББК 81.2
УДК 811.161.1

Н. А. Захарьян

Ивановский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКЕ РКИ (Из опыта работы)

В статье акцентируется внимание на необходимости применения аудиовизуальных средств в рамках изучения русского языка как иностранного. Предлагается возможный сценарий работы по теме «День Победы». Материал занятия рассчитан на студентов, владеющих базовым уровнем русского языка.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, довузовское обучение, русский язык как иностранный, аутентичный материал.

N. A. Zakharyan

Ivanovo state university

USING AUDIOVISUAL MEANS IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (From work experience)

The article focuses on the need to use audiovisual means in the study of Russian as a foreign language. A possible scenario of work on the topic «Victory Day» is proposed. The material of the lesson is designed for students who have a basic level of the Russian language.

Keywords: audiovisual means, pre-university training, Russian as a foreign language, authentic material.

В методике обучения русскому языку как иностранному уделяется большое внимание использованию аудиовизуальных средств. Данные средства применяются на всех этапах обучения, поскольку информация, передаваемая в виде образов, усваивается легче, быстрее.

Учащийся, «воспринимающий информацию с помощью аудиовизуальных средств, находится под воздействием мощного потока качественно необычной информации, создающей необходимую эмоциональную основу, на базе которой значительно облегчается процесс перехода от чувственного образа к логическому мышлению» [1, с. 36].

В современной дидактике под аудиовизуальными средствами подразумеваются средства обучения, предназначенные для предъявления слуховой и зрительной информации. Так, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин подразделяют аудиовизуальные средства, в зависимости от способа восприятия информации, на визуальные, аудитивные и собственно аудиовизуальные [2, с. 22]. Таким образом, к аудиовизуальным средствам будут относиться репродукции, фотографии, аудиозаписи, видеофильмы, видеофрагменты, учебные телепередачи, интернет-материалы и т. п.

Аудиовизуальные средства могут быть как учебными, т. е. специально разработанными, так и аутентичными. Необходимо подчеркнуть, что аутентичные материалы, в отличие от специально разработанных, не рассчитаны на тех, кто изучает иностранный язык. Однако такие материалы в качестве вспомогательного средства позволяют познакомить учащихся со сложной лингвокультурологической информацией. Работа с аутентичными аудиовизуальными средствами способствует не только повышению качества обучения, но и мотивации учащихся на дальнейшее изучение иностранного языка.

Учитывая сказанное выше, обратимся к нашему опыту применения аудиовизуальных средств на уроке РКИ.

Во II семестре, на этапе довузовской подготовки, в рамках изучения темы «Праздники России», проводятся занятия, посвящённые Победе в Великой Отечественной войне.

Материал занятий рассчитан на иностранных студентов, владеющих базовым уровнем русского языка.

В ходе занятий учащиеся знакомятся с новой лексикой, продолжают отработку введённых ранее моделей, повторяют грамматические формы, выявляют синтагматические связи в составе предложения.

Однако выбор темы обусловлен её крайней важностью при изучении не только русского языка, но и русской культуры.

Таким образом, становится очевидной необходимость нестандартной подачи материала в рамках изучения данной темы. Способствовать этому могут аудиовизуальные средства обучения. Аудиовизуальная опора даёт возможность максимального погружения в тему. Например, на уроке, посвящённом Дню Победы в Великой Отечественной войне, можно использовать фрагменты из художественных фильмов. Так информация будет запоминаться лучше, поскольку в данном случае мы говорим о материалах, представляющих собой художественно-эстетическую ценность, обладающих яркостью, выразительностью, образностью. Замечательным вариантом будет включение в ткань урока фрагментов фильма с песенным сопровождением, поскольку песня здесь является носителем культурологической информации. Песенный материал способствует не только отработке лексико-грамматических навыков, но и созданию определённого эмоционального настроения, формированию социокультурной компетенции, чувства уважения к культуре и традициям того или иного народа.

На первом занятии преподаватель сообщает тему («Праздник со слезами на глазах») и предлагает задуматься, почему День Победы получил такую характеристику.

Размышляем вместе со студентами о том, что такое война, и что такое мир, как трудно жить в мире, как легко начать войну. Сообщаем, сколько человек потерял Советский Союз в ходе этой войны. Говорим с ними о безликости цифры и о каждом человеке в отдельности. Разбираемся с наименованием «Великая Отечественная война». Почему – «Великая», почему – «Отечественная»? (Отечество = родина, страна отцов)

Записываем известную фразу В. М. Молотова, сообщившего о начале войны: «Это неслыханное нападение на нашу страну является беспримерным в истории цивилизованных народов вероломством». Разбираем эту фразу. Анализируем модель *что является чем*, определяем значение слова «вероломство» (сломанная вера; вероломный друг = предатель). Слушаем аудиозапись данной фразы. Пытаемся представить, что почувствовали люди, услышавшие это сообщение. Показываем

студентам фотохронику. На одной из фотографий люди внимательно слушают известие о начале войны. Обращаем внимание на лица людей.

Вероломство, жестокость нападения можно продемонстрировать с помощью видеофрагмента из кинофильма «Судьба» (момент исполнения песни «То не ветер ветку клонит»). Данный эпизод показывает жизнь деревни до войны и в момент прихода фашистских захватчиков.

Далее – информационный блок. Сообщаем студентам о том, когда началась Великая Отечественная война; почему её первый период был особенно трудным для нашего народа; когда и как закончилась война. Здесь можно работать по заранее подготовленному тексту.

Вместе со студентами размышляем, почему советский народ смог победить. Приходим к выводу, что большое значение имело мужество советских солдат. Не жалея себя, люди защищали своё Отчество, свою Родину.

Предлагаем посмотреть видеофрагмент из фильма «Аты-баты, шли солдаты...». Это момент, когда герои, защищавшие Родину, гибнут. Музыкальным сопровождением данного фрагмента является песня «Бери шинель, пошли домой» (авторы – В. Левашов и Б. Окуджава). После просмотра фрагмента делимся впечатлениями. Размышляем о подвиге героев. Говорим о том, какие эмоции вызывает песня, сопровождающая данный отрывок. Записываем один из куплетов, начинающийся строкой «А ты с закрытыми очами...»

Даём следующий лексико-грамматический комментарий:

Очи = глаза

Фанера → фанерная → фанерная звезда

Однополчанин (сравните: одноклассник, одноклассник)

Шинель = пальто солдата

Анализируя отрывок, приходим к выводу, что однополчанин не спит, он погиб. Соотносим слова песни с фрагментом фильма.

Страшно ли на войне? Отвечаем на этот вопрос вместе со студентами и с поэтессой Юлией Друниной. Читаем стихотворение «Я столько раз видала рукопашный».

Вникаем в лексическое значение слова «рукопашный» (бой без оружия или с использованием холодного оружия).

Пытаемся понять, почему героине стихотворения часто снится рукопашный бой. Задаём студентам вопрос, женское ли дело – война? Почему советские женщины шли воевать? Приходим к выводу, что только так, всем миром, можно было приблизить победу.

Говорим ещё об одной женской доле – об ожидании. Жёны ждали с войны мужей, матери – сыновей. Ждали даже пропавших без вести. О такой истории рассказывается в песне «Баллада о матери» (авторы – А. Дементьев и Е. Мартынов).

В ходе предварительной работы студенты записывают определение понятия «баллада». Обращаем внимание на то, что в советской поэзии форму баллады часто получали стихи о подвигах в годы Великой Отечественной войны. Рассуждаем, почему данное стихотворение получило такое название. Следующий этап – работа с текстом песни. Текст выразительно читается преподавателем один раз, затем студенты читают его самостоятельно, «про себя», стараются понять основное содержание. Повторное чтение сопровождается выполнением притекстовых заданий. Преподаватель контролирует понимание студентами не только отдельных частей текста, но и основного его содержания. Для работы можно использовать следующий лексико-грамматический комментарий:

Безусые мальчики = без усов = совсем юные

Раз в село прислали фильм = однажды

Документальный фильм ≠ художественный фильм

Стар и мал = все

Горькая память = скорбные, тяжёлые воспоминания

Взглянуть = посмотреть

Рвануться = резко начать движение

Узнать в тот же миг = сразу, быстро

Мчаться = быстро бежать

Кадр = эпизод

Смениться = замениться чем-либо

Кадр сменился = появился другой кадр

Чудится кино = представляется в мыслях, вспоминается

Тревожный ≠ спокойный

После проделанной работы слушаем песню в сопровождении видеоряда (фотохроника, видеохроника).

И в заключение возвращаем студентов к теме занятий. Размышляем, почему День Победы – это праздник со слезами на глазах. Сообщаем студентам, что это строчка из песни, исполняющейся на торжественных мероприятиях, посвящённых завершению Великой Отечественной войны. Эта песня стала символом Дня Победы (авторы – В. Г. Харитонов и Д. Ф. Тухманов). Читаем текст песни, даём лексико-грамматический комментарий. Затем слушаем песню. Смотрим фотохронику, видеохронику. Можно спеть эту песню вместе со студентами.

В качестве домашнего задания предлагается написать сочинение-размышление: «Праздник со слезами на глазах».

Подводя итог сказанному выше, необходимо отметить, что включение аудиовизуальных средств в структуру занятия представляет собой важную составляющую в работе с иностранными студентами. Работа с аудиовизуальными средствами обеспечивает эффективность занятий, оптимизирует процесс обучения, позволяет студентам получить необходимые культурологические знания. Качество усвоения материала повышается, поскольку информация даётся в образной, эмоциональной, наглядной форме.

Библиографический список

1. *Афанасенко О. Б.* Аудиовизуальные музыкальные средства обучения на современном уроке русского языка // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, № 60–3, 2018. С. 36–38.

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

ББК 81.411.2-99
УДК 811.161.1

Ю. В. Звездина

Забайкальский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКЛИПОВ ЭСТРАДНЫХ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье анализируются результаты практического использования видеоклипов эстрадных песен на занятиях по филологическому анализу текста. В центре внимания автора ресурсные возможности видеоклипов при обучении иностранных учащихся на программе бакалавриата «Филология». Сделан вывод о том, что видеоклипы можно успешно использовать при изучении национальной картины мира и ряда филологических тем и терминов.

Ключевые слова: видеоклип, анализ текста, символ, композиция, картина мира.

Yu. V. Zvezdina

Transbaikal State University

THE USE OF VIDEO CLIPS OF POP SONGS IN CLASSES ON THE PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT WHEN TEACHING FOREIGNERS

The article analyzes the results of the practical use of video clips of pop songs in classes on the philological analysis of the text. The author focuses on the resource possibilities of video clips when teaching foreign students in the bachelor's degree program "Philology". It is concluded that video clips can be successfully used in the study of the national picture of the world and a number of philological topics and terms.

Keywords: video clip, text analysis, symbol, composition, world view.

Иностранцы граждане, поступающие в Забайкальский государственный университет на программу бакалавриата «Филология» (профиль «Прикладная филология»), изучают ряд дисциплин, ставящих перед собой цель сформировать у обучающихся навыки работы с текстами различных стилей и жанров. Ряд курсов, среди которых «Лингвистический анализ текста», «История мировой литературы», «Введение в литературоведение», «Лингвокультурология», требует от студентов владения навыками филологического анализа текста. Даже при условии достаточного выделения времени в рамках профильных дисциплин на обучение студентов приёмам анализа текста, изучению терминологического аппарата и практике, иностранным обучающимся трудно интерпретировать русскоязычные тексты, особенно художественного стиля.

Для качественного филологического анализа художественного текста необходимы глубокое знание истории и культуры страны изучаемого языка, высокий уровень владения иностранным языком и широкий кругозор. К сожалению, в реальном процессе обучения преподаватель находится в ситуации, когда в группе иностранные обучающиеся имеют разный уровень лингвистических и культурологических знаний, поэтому работа с объёмным дискурсом становится затруднительной. Предпочтение при подборе материалов для анализа отдаётся поэтическим произведениям и малой прозе. Одним из несомненных плюсов работы с компактными произведениями является то, что преподаватель может использовать достаточно большое количество текстов даже во время одного занятия, а значит многократно отработать приёмы анализа текста и вовлечь в работу больше студентов.

Перед преподавателем русского языка как иностранного, читающего любую дисциплину, кроме задачи формирования профессиональных компетенций стоит ещё и задача мотивировать обучающихся на изучение русского языка и русской культуры. Практика показывает, что иностранные студенты позитивно относятся к работе с любыми актуальными на данный момент в обществе текстами на русском языке, такими как реклама, статьи из журналов или с сайтов, фильмы и т. п. Особый отклик в иностранной аудитории вызывает работа с эстрадными

песнями, даже если они неизвестны на Родине студентов. При этом необходимо отметить, что для студентов важен «возраст» песни: чем моложе песня, чем выше её место в чартах, тем больше интереса у обучающихся.

Песни давно используются в практике преподавания иностранного языка [3], в том числе и русского [1]. В первую очередь песни используются для развития навыков аудирования, но могут быть использованы для развития любого вида речевой деятельности [2]. В рамках реализации программы бакалавриата использование эстрадных песен может быть более широким, так на занятиях можно работать не только с текстом песни, но и с клипом, т. е. видеорядом, который дополняет аудиозапись. Следует заметить, что в данном случае речь идёт об официальных видеоклипах, которые создаются при участии создателей музыкальной композиции, и поэтому видеоролик в совокупности со словами и музыкой может быть расценён как единый гипертекст.

Видеоклипы на занятиях, посвящённых овладению навыками филологического анализа текста, могут быть использованы в следующих случаях.

1. При изучении понятия «композиция произведения». Многие видеоклипы выстроены в формате историй с чётко обозначенными элементами композиции: завязка, развитие действия, кульминация и развязка. Видеоклипы с хронометражем менее 5 минут удобно использовать для работы на занятии даже в аудитории с базовым уровнем владения русским языком. Примерами таких видеоклипов являются: «Сдавайся» (Сергей Лазарев), «Я не буду» (Полина Гагарина), «Рингтоном» (Диана Арбенина). Можно подобрать примеры для иллюстрации приёмов композиции: «Beverly Hills» (Zivert) – (кольцевая композиция), «Новый бывший» (Ани Лорак) – усиление. Для развития навыков устной и / или письменной речи студентам можно предлагать различные задания по клипу: а) опишите главных героев, б) сделайте краткий пересказ увиденного, в) соотнесите текст песни с видеоклипом.

2. При изучении темы «Хронотоп». Преподаватель может сделать подборку российских видеоклипов, иллюстрирующих различные виды места и времени, и использовать её в качестве примеров непосредственно на занятии или предложить студентам

в качестве домашнего задания самостоятельно определить хроно- топ в каждом клипе. Показательны для данной темы следующие видеоклипы: «У мамы» (Потап и Настя) – линейное время, «Секунду назад» (Диана Арбенина) – точечное пространство, «Снег в океане» (Сергей Лазарев) – географическое пространство, «Dreams» (Дима Билан) – фантастическое пространство.

3. При изучении понятия «интертекстуальные связи». Видеоклип как любой текст, в широком понимании данного термина, может обладать интертекстуальными связями, делая отсылки к другим текстам или произведениям искусства. В данном случае выигрышны те видеоклипы, которые ассоциируются с широко известными явлениями культуры. Например, связь клипа «Dreams» (Дима Билан) с Алисой в Стране чудес очевидна для студентов любой национальности. Труднее декодируется видеоклип «Mr. & Mrs. Smith» (Егор Крид feat. Nyusha), отсылающий к двум американским фильмам – «Мистер и миссис Смит» и «Вечное сияние чистого разума». В данном случае трудность с выявлением интертекстуальных связей объясняется тем, что фильмы были выпущены в прокат в начале 2000-х (2004 и 2005 гг.), к сегодняшнему дню уже утратили свою популярность и поэтому неизвестны большей части поколения Z.

4. При изучении знаков и символов. Символика вызывает неизменный интерес у аудитории. Видеоклипы целесообразно использовать в ряду других произведений, иллюстрирующих репрезентацию какого-либо символа. Например, «окно» как символ между внутренним и внешним миром, реализуется во многих произведениях литературы и живописи. В сказке «Сивка-бурка» царевна сидит в тереме около окна, отделённая от всех людей; у В. Васнецова на картине «Сивка-бурка» отображён момент, когда Иван на коне допрыгивает до окна и целует царевну, таким образом он разрушает преграду между царской дочерью и собой, входит в её сердце. Символ окна мы находим в стихотворении А. Блока «Встану я в утро туманное...»:

Встану я в утро туманное,
Солнце ударит в лицо.
Ты ли, подруга желанная,
Всходишь ко мне на крыльцо?
Настежь ворота тяжёлые!
Ветром пахнуло в окно! <...>

В данном тексте символ открытого окна указывает на открытость души человека к любви и переменам. Наоборот, закрытое окно как символ закрытой души, замкнутого человека, нежелания идти на контакт встречается в видеоклипе «Сдавайся» (Сергей Лазарев). В клипе девушка закрывает окна в доме, показывая, что не хочет ни с кем общаться. Данный видеоклип показателен и в плане других символов: стрела в сердце главного героя как символ любви, море как символ жизни, мост как символ соединения. Данный ряд символов коррелируется с текстом песни, в котором лирический герой предлагает любимой женщине не отрицать свои чувства.

Во многих видеоклипах наглядно реализуется символика цвета. Так, в уже упомянутом клипе «Сдавайся» (Сергей Лазарев) можно заметить, что на героине красное платье под кремовым плащом, что может быть декодировано как символ скрываемой страсти. Ещё одним показательным в плане цветописи видеоклипом является «Моя любовь» (Макс Барских). В видео противопоставляются 2 цвета: розовый, как символ любви, и серый, как символ обыденности, отсутствия любви. Символично показана готовность любящих людей жертвовать собой (люди в розовой одежде прыгают с вышки) и зарождение чувства (серая одежда перекрашивается в розовый).

5. Репрезентация национальной картины мира. Как и любое произведение искусства, видеоклипы транслируют ценности и традиции общества. При необходимости можно подобрать видеоклип, иллюстрирующий требуемый концепт. В настоящее время появляются песни и клипы к ним, показывающие ценность семьи для русского человека, примерами этому служат «У мамы» (Потап и Настя), «Когда ты станешь большим» (Денис Клявер), «Казино» (Диана Арбенина). В данных видеоклипах показан уклад жизни современной русской семьи, внутрисемейное общение. Некоторые композиции даже демонстрируют ситуации, когда благополучие семьи, детей ставится выше личного счастья, например, «Родной» (LOBODA).

Таким образом, можно сделать вывод, что использование видеоклипов эстрадных песен на занятиях в рамках некоторых дисциплин программы бакалавриата направления «Филология»

может быть достаточно продуктивным и способно повысить заинтересованность иностранных студентов в дальнейшем изучении русского языка.

Библиографический список

1. *Баранова Н. А.* Использование музыкального текста при обучении грамматике русского языка как иностранного: принципы отбора // Научный альманах. Педагогические науки. – 2016. – № 5–2 (19). – С. 45–47.

2. *Болотова Ю. В.* Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Болотова Юлия Викторовна; [Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина]. – Москва, 2017. – 24 с.

3. *Серебренникова О. Л.* Методические принципы отбора содержания обучения иностранному языку на примере аутентичной англоязычной песенной музыки // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. – 2018. – № 1. – Т. 1. – С. 57–70.

ББК 81.1
УДК 81.24

В. И Земзерева

Академия управления МВД России, Москва

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ РЕЧИ В ИНОСТРАННОЙ
АУДИТОРИИ (На примере крылатых выражений
из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»)**

Статья посвящена изучению лексической стороны русской речи на занятиях по русскому языку как иностранному. В центре внимания автора крылатые слова и выражения из бессмертной комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». В статье речь идет об употреблении выразительных и уникальных грибоедовских слов в самой пьесе и возможности их уместного использования в речи наших современников. На примере конкретных фраз из комедии расширяется восприятие иностранными студентами языковой картины России.

Ключевые слова: крылатые слова и выражения, персонаж, русская речь, художественный текст, языковая компетенция.

V. I. Zemzerova

Academy of management of the Ministry of internal Affairs of Russia,
Moscow

**THE USE OF A LITERARY TEXT IN THE STUDY
OF RUSSIAN SPEECH IN A FOREIGN AUDIENCE
(Using the example of winged expressions
from the comedy by A. S. Griboyedov «Woe from wit»)**

The article is devoted to the study of the lexical side of Russian speech in the classroom in Russian as a foreign language. In the center of the author's attention are winged words and expressions from the immortal comedy of A. S. Griboyedov "Woe from

Wit". The article deals with the use of expressive and unique Griboyedov words in the play itself and the possibility of their appropriate use in the speech of our contemporaries. On the example of specific phrases from the comedy, foreign students' perception of the language picture of Russia is broadened.

Keywords: winged words and expressions, character, Russian speech, literary text, language competence.

Овладение русским языком студентами из-за рубежа происходит значительно быстрее и эффективнее, если в процессе обучения мы используем полезный и интересный для них материал, который содержит речевые обороты, выражающие нужные или важные мысли.

Для иностранных студентов, изучающих русский язык и проявляющих интерес к истории и культуре России, знакомство с произведениями русской классики расширяет и углубляет их представление о нашей стране, а также позволяет постигать особенности русской речи на примере фраз (выражений) из художественных текстов. «В настоящее время в лингвистике происходит осознание языка как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, который закодирован во всем богатстве значений слов, фразеологических единиц, общеизвестных текстов, формульных этикетных ситуаций и т. д.» [2; с. 7].

В данной статье рассмотрим особенности русской речи в тексте одного из произведений русской классической литературы, покажем на примере крылатых слов и выражений из комедии А. С Грибоедова «Горе от ума», каким образом можно использовать элементы художественного текста при изучении лексической стороны русского языка в иностранной аудитории. Традиционно в методике преподавания русского языка на занятиях работа ведется с завершенными высокохудожественными текстами, в нашем случае мы используем отдельные фразы из классического произведения – крылатые выражения из комедии Грибоедова, которые остаются актуальными и в наше время.

Перед изучением выразительных фраз комедии начинаем занятие со Слова о самом драматурге. Сообщаем, что до создания пьесы «Горе от ума» Грибоедовым было написано четыре произведения в жанре легкой комедии. Отмечаем, что комедия «Горе от ума» относится к другому жанру – социальной комедии.

В ней, кроме личного (любовного) конфликта, присутствует конфликт **общественный – главный герой выступает против** целого общества (конфликт «века нынешнего» с «веком минувшим»). Две сюжетные линии связаны между собой на протяжении всей пьесы. Обращаем внимание на то, что от Софьи, в которую влюблен **Чацкий**, распространяется сплетня о сумасшествии **главного героя**.

В речи персонажей комедии, представителей московского общества и **главного героя, отражается, с одной стороны, уходящая екатерининская эпоха**, с другой – наступающее новое время в лице передовых людей, желающих служить Отечеству, воплощенная драматургом в образе Чацкого.

Всем известны слова Александра Сергеевича Пушкина о стихах комедии «Горе от ума»: «Половина должна войти в поговорку». Несмотря на то что крылатые слова имеют собственную историю в комедии, они и по сей день живут в нашей речи (к примеру: «Свежо предание, а верится с трудом»).

Переходим непосредственно к работе над смыслом и языком крылатых слов и выражений комедии. Во время комментариев при необходимости используем сведения о сценической истории комедии «Горе от ума». Отмечаем, что талант Грибоедова проявляется именно в том, что драматург подбирает для реплик своих героев в той или иной ситуации диалога самые точные и самые нужные слова.

Для работы над крылатыми словами и выражениями студентам-иностранцам понадобится знание значения отдельных слов или фраз. Заранее готовим материал, включающий толкование слов и выражений, которые встречаются в выразительных речевых оборотах на страницах комедии. Вот один из его возможных вариантов.

«Век минувший» – представители старого поколения.

«Век нынешний» – новое поколение, желающее служить Отечеству.

Драматург – писатель, создающий драматические произведения.

Комедия – художественное произведение с юмористическим сюжетом.

Социальная комедия – комедия, высмеивающая общественные пороки, в основе которой лежит конфликт мировоззрений.

Крылатые выражения – образные выражения, вошедшие в речь из разных источников (художественных, публицистических, фольклорных и др.)

Персонаж – действующее лицо в литературном произведении.

Пословица – краткое изречение с поучительным смыслом.

Сплетня – слух о ком-нибудь или о чем-нибудь, основанный на неточных или неверных сведениях.

Сумасшествие – психическое расстройство, умопомешательство.

Сойти с ума – 1. Становиться сумасшедшим. 2. Не давать отчета в своих поступках, действиях, совершая безрассудные поступки, говоря глупости, нелепости и т. п. 3. Проявлять чрезмерное восхищение, восторг, неистовствовать, увлекаясь кем-либо или чем-либо [3; с. 465].

Фраза – сочетание слов, выражающее законченную мысль.

Художественный текст – изображенные автором картины жизни, возможные модели действительности.

Обращаемся к тексту комедии, знакомим студентов с выразительными фразами, в которых скрыт глубокий смысл и правда жизни. Начинаем путешествие в мир крылатых слов комедии с названия произведения («Горе от ума»). Выясняем, как студенты-иностранцы понимают смысл фразы, сообщаем первоначальное название комедии, от которого отказался автор («Горе уму»). Сжато передаем сюжет комедии, рекомендуем воспользоваться кратким содержанием комедии, составленным П. А. Катениным [1; с. 7–9].

Работу над крылатыми словами и выражениями пьесы ведем приблизительно по таким вопросам:

1. Как вы понимаете смысл данной фразы?
2. Почему, по какой причине данный персонаж комедии произносит именно эти слова?
3. Когда, в какой ситуации вы можете употреблять в своей речи это крылатое выражение из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»?

4. В связи с чем мы можем произносить эти слова?

Примечание: Готовя ответы на вопросы, иностранные студенты используют материал, содержащий толкование слов или выражений, предложенный преподавателем.

Приведем крылатые фразы, которые мы обычно рассматриваем на занятии:

1) Слова Лизы – служанки Софьи Павловны Фамусовой, дочери хозяина дома:

«Минуй нас пуще всех печалей

И барский гнев, и барская любовь»

(«миновать» – пройти мимо, оставить в стороне; «пуще» – больше);

2) Софья называет Лизе причину, по которой она не заметила, как наступил рассвет:

«Счастливые часов не наблюдают»;

3) Фамусов делает замечание Молчалину, увидев его ранним утром на женской половине дома:

«Нельзя ли для прогулок

Подальше выбрать закоулок?»

(«закоулок» – потаённый уголок или место в помещении);

4) Софья говорит отцу, оправдывая Молчалина:

«Шел в комнату, попал в другую»;

5) Фамусов произносит слова в диалоге со своим секретарем Молчалиным:

«Подписано, так с плеч долой»;

6) Главный герой Чацкий, подводя итог своим путешествиям, восклицает:

«И дым отечества нам сладок и приятен!»;

7) Чацкий в диалоге с Фамусовым объясняет, почему он не состоит на службе:

«Служить бы рад, прислуживаться тошно»;

8) Фамусов о Чацком:

«И говорит, как пишет»;

9) Первая строка монолога Чацкого:

«А судьбы кто?»;

10) Фраза Молчалина в адрес Софьи, которая в эпизоде его падения с лошади не сдержала своих чувств:

«Ах! Злые языки страшнее пистолета»;

11) Молчалин говорит о себе, но зритель не знает, думает ли он так на самом деле:

«В мои лета не должно сметь

Свое суждение иметь»

(«лета» – годы);

12) Чацкий о своем пребывании на балу в доме Фамусова:

«Мильон терзаний»;

13) Чацкий обращается к болтуну Репетилову:

«Ври, да знай же меру».

Следует обратить внимание студентов на «говорящие» фамилии персонажей пьесы (Фамусов, Чацкий, Молчалин, Скалозуб и др.), растолковать значение фамилий. Можно задать вопрос: «Встречались ли вам люди или есть ли среди ваших знакомых такие, которым в определенной степени подходят «говорящие» фамилии из комедии?»

При внимательном рассмотрении крылатых слов и выражений из произведения «Горе от ума», приходим к выводу о том, что они во многом актуальны и созвучны нашему времени, драматург изобразил типичные характеры не только своего времени. «Прошло почти два века со времени его создания, но слова классика оживают все время на страницах газет, журналов, книг» [1; с. 6].

Как показало ближайшее рассмотрение текста комедии, крылатые выражения отражают самобытность русской речи того времени. Они прошли долгий путь, не утратив своей злободневности и остроты. Типы героев, изображенные в комедии, встречаются и среди наших современников, поэтому те емкие слова, которые они произносят, и выразительные фразы, которыми характеризуют их другие персонажи комедии, могут быть использованы в сегодняшней разговорной речи или в текстах публицистического стиля.

При изучении крылатых слов из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в аудитории студентов-иностранцев преподаватель показывает мастерство драматурга, выражает благодарность автору от лица потомков за то, что фразы из его бессмертной комедии находят место в современной речи, при точном и уместном их использовании придают ей

особую выразительность и своеобразие, тем самым украшая процесс межличностной коммуникации.

Наблюдая за русской речью в художественном тексте иностранные обучающиеся приобретают определенную сумму знаний, а также навыки, связанные с разными аспектами языковой компетенции, – с фонетикой, лексикой, грамматикой. По нашему мнению, изучение крылатых слов и выражений из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» способствует процессу усвоения иностранными студентами особенностей русского языка и правильному, лексически точному их использованию в своей речи.

Библиографический список

1. *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения. – М.: Рус. яз., 1998. – 80 с.

2. *Левушкина О. Н.* Текст и культура: Материалы к урокам русского языка и занятиям элективных курсов: Метод. Пособие для учителей / О. Н. Левушкина. – М.: ГАОУ ВПО МИОО, 2012. – 240 с.

3. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; Под ред. А. И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 543 с.

УДК 811.161.1:37.016
ББК 81.2Р-96

И. А. Александров

МБОУ СШ № 18 г. Иваново

Р. Н. Канафиев

Ивановский государственный университет

**О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ
ПРОЕКТОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИВГУ
(На примере прохождения практики
в МБОУ СШ № 18 г. Иваново)**

В статье рассмотрены особенности практического обучения иностранных магистрантов направления «Филология», которые в рамках проектной практики разрабатывают и реализуют просветительские проекты. Проведение подобных мероприятий должно способствовать развитию у их участников, с одной стороны, ряда профессиональных компетенций, с другой – навыков межкультурной коммуникации, толерантности и познавательного интереса.

Ключевые слова: проектная практика, проект, межкультурный диалог

I. A. Alexandrov

School No. 18 of Ivanovo

R. N. Kanafiev

Ivanovo State University

**ON THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL
PROJECTS OF FOREIGN STUDENTS OF IVANOVO STATE
UNIVERSITY (On the example of the practice
in the Ivanovo school no. 18**

The article discusses the features of the practical training of foreign undergraduates in the direction of “Philology” who, within the framework of project practice, develop and implement educational

projects. Holding such events should contribute to the development of their participants, on the one hand, a number of professional competencies, on the other hand, the skills of intercultural communication, tolerance and cognitive interest.

Keywords: project practice, project, intercultural dialogue

Ежегодно обучающиеся в ИвГУ иностранные студенты 1-го курса направления подготовки «Филология» (образовательная программа «Русский язык и культура в современном мире») проходят производственную практику, практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (проектную). Каждый год свои двери для начинающих педагогов радушно открывает признанный городской центр интернационального и этнокультурного образования и воспитания – Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 18».

Перед практикантами стоит важная цель получить первичные профессиональные навыки разработки и выполнения культурно-просветительских проектов, соответствующих направленности магистерской программы, а также способствующих распространению филологических и лингвокультурологических знаний, развитию межкультурной коммуникации, межнационального речевого общения, знакомству носителей русского языка и представителей других национальностей, владеющих русским языком как иностранным, с культурными и языковыми особенностями других стран. Несомненно, приложив немало труда и терпения, опираясь на любовь к родной и русской культуре, и получив, с одной стороны, напутствия руководителей практики (преподавателей Центра русистики и международного образования ИвГУ) и кураторов из МБОУ СШ № 18, с другой – проникновенную поддержку учеников, студенты эту задачу с неизменным успехом решают.

Проектная деятельность – деятельность, связанная с выдвижением предложений по подготовке проекта, подготовкой, реализацией и завершением проекта (проектов). Слово «проект» (в переводе с латинского – «брошенный вперед») в «Толковом словаре русского словаря» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой определяется как «замысел, план; разработанный план какого-либо

сооружения, механизма, устройства». Говоря о проектной практике, под словом «проект» мы понимаем совокупность взаимосвязанных мероприятий, которые направлены на достижение уникальных результатов в условиях ограничения времени и ресурсов.

Проектная деятельность иностранных студентов образовательной программы «Русский язык и культура в современном мире» может реализовываться:

- в области русского языка как иностранного (РКИ) и методики (разработка образовательных программ, учебных планов, программ учебных курсов и их методического обеспечения);
- в области межкультурной коммуникации (разработка и реализация просветительских проектов);
- в области перевода текстов, написанных на русском языке или языке, носителем которого является магистрант (прямой и обратный перевод);
- книгоиздательства и т. д.

Наиболее распространенной формой прохождения производственной практики, практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (проектной) является творческая деятельность в области межкультурной коммуникации (разработка и реализация просветительских проектов).

Просветительский проект – это проект, направленный на знакомство обучаемых с культурой, языком, историей, традициями других народов. Как пишет И. В. Щербина, «язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Поскольку в основе языковых структур лежат социокультурные структуры, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать мир изучаемого языка». Следовательно, познавая культуру другой страны, мы можем лучше понять менталитет носителей другого языка и сам язык.

В этой связи просветительский проект, реализуемый в рамках проектной практики играет очень важную роль в приобретении компетенций будущих специалистов преподавателей РКИ, и в то же время в совершенствовании иностранными

студентами навыков межкультурной коммуникации. Аудитории, на которую направлен просветительский проект, являются обучаемые культурных и образовательных учреждений.

Отметим, что основным методом, который используется в ходе реализации просветительского проекта, является проектный метод. Метод проекта – это технология, в основе которой лежит развитие критического и творческого мышления, познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, а его основоположником был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859–1952). Согласно его воззрениям, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что даёт практический результат и направлено на благо всего общества [2, с. 7].

Выполнение просветительского проекта предполагает самостоятельную работу студента: осмысление выбранной темы проекта, его цели и задач; анализ, оценку, интерпретацию языкового материала; подготовку конспекта и презентации; логически выстроенную защиту проекта; самостоятельные репетиции мероприятия; оформление отчётной документации. При проведении проектной практики используются тренинги и деловая игра как активный метод обучения.

Как уже говорилось в ранее опубликованных работах, посвященных обобщению опыта проектной деятельности иностранных студентов в ИвГУ, на различных этапах подготовки проекта его авторы встречаются с определенными трудностями. Основные трудности, которые чаще всего возникают на подготовительном этапе, связаны с выбором темы проекта и темы мастер-класса. Главным образом, это связано с тем, что у многих магистрантов недостаточно развита межкультурная компетенция. Во время основного этапа трудности заключаются в преодолении практикантами страха, неуверенности в коммуникативной подготовке. Наконец, сложности заключительного этапа связаны с грамотным оформлением отчётной документации, при этом им необходимо уметь рефлексировать, оформлять свои впечатления в виде эссе, что способствует совершенствованию коммуникативной и педагогической компетенций учащихся (см. подробнее: [1, с. 162–165]).

О чем же рассказывают начинающие педагоги-филологи, проводя свои первые занятия в российской школе? Важно отметить, что все уроки становятся своего рода итогом большой теоретико-аналитической, методической и творческой работы каждого из студентов ИвГУ. Так, в 2020 году несколько занятий разной тематики провели студенты из Конго: они рассказали о повседневном этикете, географии, кухне, семейных ценностях, праздничных традициях, истории, символах и костюмах этой африканской республики. Студенты из Сенегала продолжили виртуальное путешествие на африканский континент, поведав о своей стране, ее 38 национальных языках, особенностях обучения в сенегальской школе, а также научив ребят нескольким фразам на французском языке и языке волоф. Студенты из Вьетнама рассказали о необыкновенном народном кукольном театре на воде и помогли ребятам изготовить пестрые маски его персонажей. Занятие студентки из Афганистана познакомило учащихся в организацией и устройством средней школы этой страны. Урок о культуре Кипра раскрыл тему любви в греческой мифологии, сюжеты которой перекликались с настроением недавно прошедшего Дня всех влюбленных. Каждый год в течение почти 10 лет реализации образовательной программы «Русский язык и культура в современном мире» в ИвГУ студенты представляют итоги прохождения практики по форме, утвержденной в методических рекомендациях, и в сроки, установленные приказами вуза. В результате формируется портфель проектов – список и содержимое всех проектов, которые подготавливаются и реализуются студентами в ходе проектной практики. Архив таких отчетов хранится в Центре русистики и международного образования и содержит разработки мастер-классов, конспекты занятий, дневники практикантов, а также мультимедийный материал и фотоотчеты о каждой подобной встрече. Такой портфель отражает опыт работы с магистрантами из КНР, Таиланда, Афганистана, Сенегала, Туркменистана, Сирии, Кипра, Вьетнама, Республики Конго, Гвинеи-Бисау, Украины и других стран.

Каждый урок становится диалогом на русском языке между представителями народных культур, приносит много эмоций в процессе познания «от первого лица», сопровождается интерактивными и игровыми видами деятельности, викторинами

по изученному материалу, страноведческим и географическим комментарием, открывая при этом много нового, расширяя кругозор и, несомненно, стимулируя интерес к познанию неизведанного в мире, а также уважение к культуре родной и культуре других народов.

Экзотические рассказы, презентации, костюмы, красочные поделки (результат мастер-классов), любовь к культуре и, конечно же, неординарные личности начинающих педагогов – всё это заставляет российских школьников задержаться, продолжив общение в классах и после звонка на перемену.

Библиографический список

1. Мельникова А. Ю., Фархутдинова Ф. Ф. Роль проектной практики в подготовке иностранных магистрантов-филологов // От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам: сб. науч. статей II Всероссийской науч.-практич. конф.; СПбГАСУ. – СПб., 2017. – С. 161–165.

2. Проектная практика (подготовка и реализация просветительского проекта): методические рекомендации для иностранных магистрантов направления «Филология» / А. Ю. Мельникова. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2017. – 97 с.

ББК 81.411.2-52
УДК 811.161.1'42

Киеу Ань Ву

Ивановский государственный университет

Ф. Ф. Фархутдинова

Ивановский государственный университет

ФЕНОМЕНЫ РУЖЬЁ И ПУЛЯ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

В статье предпринимается попытка с антропоцентрических позиций описать семный состав слов *ружьё* и *пуля* в составе русских пословиц и поговорок. Особое внимание уделено коннотативным и потенциальным семам, которые позволяют выделить скрытые знания человека об этом виде огнестрельного оружия.

Ключевые слова: пословица, поговорка, семный состав компонентов, коннотативная сема, потенциальная сема, коннотация.

Kieu Anh Vu

Ivanovo State University

Farkhutdinova Feniya Farvasovna

Ivanovo State University

PHENOMENA "GUN" AND "BULLET" IN RUSSIAN PROVERBS AND ADAGES

The article attempts to describe the seminal composition of the words gun and bullet in Russian proverbs and sayings from an anthropocentric point of view. Special attention is paid to the connotative and potential semes that allow us to identify the hidden knowledge of a person about this type of firearm.

Keywords: proverb, saying, synchrony, diachrony, anthropocentric paradigm, linguocentric paradigm, seminal composition of components, connotative sema, potential sema, connotation.

В современной лингвистике существует много определений понятия *язык*, но в целом они сходятся в том, что это система знаковых единиц, возникающая в человеческом обществе для общения и выражения понятий и мыслей [2, с. 643]. Данное определение основано на синхронном подходе к языку, рассматривающем языковую систему в определённый период развития и исходящем из того, что система языка относительно статична для изучения её «в себе и для себя»; происходящие языковые изменения не затрагивают основ системы, т. е. являются «поверхностными», а языковые законы и процессы логично объясняются изнутри системы. При диахроническом подходе язык рассматривается как постоянно меняющийся феномен, а процесс его развития не может быть изучен как единая система. Существует множество исследований, анализирующих отношение великих лингвистов прошлого – В. фон Гумбольдта, Г. Пауля, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Ф. Ф. Фортунатова, Ф. де Соссюра, В. Матезиуса – к каждому из подходов к изучению языка [5]. В то время как синхронический подход подчеркивает стабильность языковых единиц, строгие взаимосвязи между ними и систематичность языка, диахронический подход акцентирует внимание на постоянной изменчивости языка.

Язык же в своём бытии совмещает оба взаимоисключающих состояния – покоя, стабильности и движения, развития. А это значит, что достижения синхронического и диахронического подходов равно важны не только в системе лингвистических знаний, но и при его описании вне лингвоцентрической парадигмы, например, при антропоцентрическом подходе к анализу языковых фактов внутри той или иной системы, поскольку здесь язык изучается не как изолированная система, а в связи с человеком и другими аспектами человеческой жизни. Мы исходим из того, что язык как знаковая система не существует статично и независимо от человека, а реализуется в человеческом обществе посредством речевой деятельности. Языковая система, с одной стороны, проявляется частично в каждом индивидуальном речевом действии (акте), а с другой стороны, полностью проявляется в коллективных речевых действиях всех носителей языка. Языковые единицы и их речевые репрезентанты, согласно антропоцентрическому подходу, изменяются или остаются

неизменными не сами по себе, а в конкретных жизненных ситуациях, осознаваемых носителями языка и принятых языковым коллективом в качестве определённых языковых норм. Относительно стабильные условия жизни приводят к воспроизводству относительно устойчивых языковых явлений (фактов речи); при этом социум соотносит используемые языковые единицы и структуры с инвариантами, которые осознаются как объективно существующие устойчивые явления языка. Проиллюстрируем сказанное, обратившись к сфере биологии. Ученые обнаружили и описали процессы, связанные с клеточными изменениями в организме человека: клетки постоянно воссоздаются и заменяются, но скорость этих изменений различна [1, с. 135]. Ясно, что, несмотря на постоянную замену реальных и вполне конкретных клеток, человеческое тело в определенный момент времени может быть рассмотрено как целостная, но не застывшая система. Если же провести анализ организма в нескольких временных срезах, то полученные результаты дадут общую картину жизни объекта и происходящих в нем изменений. Приведённый пример нельзя считать попыткой подменить исследование языка натуралистическим подходом: это лишь возможный пример аналогии между языком и человеческим телом – сложными системами, находящимися в постоянном движении. Кроме того, приведённый пример доказывает, насколько сложно способы описания факторов, определяющих механизм языковых изменений и объясняющих его.

Для определения возможностей предлагаемого подхода были проанализированы русские пословицы и поговорки, включающие в свой состав компоненты *ружьё* и *пуля*. Объясним свой выбор материала исследования. Во-первых, слова *ружьё* и *пуля*, являясь компонентами пословиц и поговорок, показывают контекстуальные, отличные от лексикографических, оттенки значения, известные как *коннотации* – семы, имеющие эмоциональную, оценочную или стилистическую окраску [9, с. 54]. Во-вторых, сами предметы *ружьё* и *пуля* принадлежат к видам оружия, на примере которых можно хорошо видеть быстроразвивающиеся технологии производства, что помогает подчеркнуть историчность контекстуальных значений ружья и пули как компонентов пословиц и поговорок. В-третьих, пословицы

и поговорки – особенные единицы в системе языка: с одной стороны, они характеризуются относительной устойчивостью значения, состава и структуры (поэтому их можно описывать как «статичные» единицы), а с другой стороны, они подвержены разного рода изменениям (они варьируются, обыгрываются, трансформируются и т. д., и значит, дают возможность описать их «в движении»). В-четвёртых, это небольшая, но репрезентативная группа устойчивых образований, которая позволяет проверить наши предположения.

Источником материала послужил «Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля», из которого были извлечены 33 оборота с компонентом *ружьё* и 21 – с компонентом *пуля*. [8] У данных оборотов прозрачная внутренняя форма, и смысл пословиц почти всегда понятен. Эти факторы позволили выявить общие и специфические коннотации, присущие словам *ружьё* и *пуля*.

Анализ проводился поэтапно. Вначале проводился семный состав компонентов *ружьё* и *пуля* в тексте каждого оборота, далее анализировались коннотативные и потенциальные семы, затем определялись ситуации, породившие возникновение оборота, и наконец, – характеризовались ценностные установки, выраженные через коннотации.

Для иллюстрации проведенного анализа применительно к компоненту *ружьё* рассмотрим оборот *Ружьё не выстрелит – и птицы не убьешь*. Глагол *выстрелить* сам по себе нейтрален, он не делает акцента на цели выстрела – убить, но говорит о возможности добычи: *птицу убить*, т. е. приобрести что-то. В этом состоит положительный результат выстрела, обусловленный действием ружья. Поэтому в этом контексте компонент *ружьё* имеет семы 'оружие', 'способность стрелять' и 'результативность'. Таким образом, *ружьё* осознаётся орудием, соответствующим его лексикографическому определению («*Приспособление, инструмент, которым пользуются при какой-л. работе, каком-л. занятии*») [3, с. 726]. Сема 'способность стрелять' отмечается и в других оборотах: *Казак без коня, что солдат без ружья* и *Солдат без ружья – тот же баран*. *Ружье* в этих оборотах имеет потенциальную (имплицитно не выраженную) 'сила', которая может быть охарактеризована как коннотативная

сема – человек без ружья не воин, он подобен безмозглому животному (барану). В этом военном контексте, включающем слово *солдат*, ружьё воспринимается как огнестрельное оружие. Оружью присущи особые «оружейные» семы – 'опасность', 'угроза', 'смерть'. Они были обнаружены в тех оборотах, где ружьё оценивается как угроза жизни: *Был бы ловец, а ружьё будет. На ловца и зверь бежит; Положить ружьё* (т. е. не спорить, согласиться): там, где угроза применения оружия существует в потенциальной форме, но нейтрализуется в контексте оборота.

Что касается компонента *пуля*, то в текстах извлечённых оборотов не обнаружены никакие общие семы, указывающие на её роль как орудие убийства. Тем не менее, пуля четко воспринимается как элемент оружия, нацеленный на то, чтобы отобрать чью-то жизнь: *Его ничто не берет (и пуля не берет)*. В данном тексте пуля – потенциальный носитель смерти. Её опасность в том, что она *невидимо летает*. Вспомним слова известной песни из кинофильма «Служили два товарища»: *Вот пуля пролетела, и товарищ мой упал...; И тут я только понял, что товарищ мой убит...* Пуля одного (стрелявшего) привела к смерти другого (погибшего) и провела разделительную линию между жизнью и смертью.

Своеобразие слова *ружьё* заключается в том, что оно встречается в составе суеверий. Например, поговорка утверждает: *Если кровью ворона вымазать дуло ружья, не будет промаха*. Это *охотничье суеверие*, которое можно воспринимать как особый русский культурный феномен. Известно, что на ранних этапах своего развития человечество ещё не могло правильно объяснять явления естественного мира, отчего и «возникли суеверные представления о сверхъестественных силах» [4, с. 3]. Охота требует постоянной борьбы с трудной и опасной природной средой, что порождает множество суеверий. Однако суеверие в данном обороте связано не с природной средой, а с антропогенным объектом – ружьём: проблема промаха во время выстрела была настолько значимой, что был использован соответствующий суеверный ритуал, который оформился в обозначенную языковую форму. Ружьё в данном контексте содержит потенциальную сему 'ненадежность', которая частично коррелирует с семой 'неточность' и 'сложность'. Данный семный состав

отражает вековые представления о низком качестве старинного огнестрельного оружия. Интересно, что суеверные представления о крови ворона, используемой для улучшения меткости ружейной стрельбы, бытовали не только в народной, но и в элитарной культуре, о чем свидетельствуют материалы книги Е. В. Лаврентьевой «Повседневная жизнь дворянства пушкинской поры. Приметы и суеверия» (М., 2006) [6].

Особый интерес для раскрытия темы представляет и известный афоризм А. В. Суворова *«Пуля дура, штык молодец»*, ставший популярной поговоркой [7]. В Национальном корпусе русского языка отмечено 16 вхождений этого оборота, большая часть которых связана с жизнью армии, с подвигами бойцов, с выбором тактики ведения боя и даже с развитием армии. Позволим себе включить следующее пространное вхождение: *«Старая суворовская «Наука побеждать», для которой «человек» – все, а «материя» – почти ничто, авторитетным словом Драгомирова глубоко внедрялась в толщу русской армии и жила в ней до самого последнего времени как более простая и милая русскому сердцу, чем немецкая военная наука с ее сложной техникой»*. И далее: *«Суворовские афоризмы, казалось бы, вполне ясные и категоричные, толковались различно и послужили в свое время яблоком раздора между двумя партиями военных мыслителей: одни признавали «штык» знаменем отваги, духа, храбрости и утверждали, что каковы бы ни были совершенства техники и силы огня, все же главное на войне будет «человек», что важно не огнестрельное оружие, а человек с его решительностью, и что так как представителем этого качества является штык, то суворовский афоризм «пуля – дура, штык – молодец» вечен; другие, увлеченные могуществом современного огня, признавали преобладающее значение техники, отрицали «штык», а с ним и суворовский афоризм. М. И. Драгомиров окрестил первых «штыкочелюбами», вторых «огнепоклонниками». Первые, возглавляемые самим Драгомировым, остались победителями, покровительствуемые верхами военной власти. В боевых уставах подчеркивалось преобладающее значение духа над материей; с давних времен в русской армии воспитывалось отчасти даже пренебрежительное отношение к технике, всемерно развивался и поддерживался так называемый «моральный*

элемент» (Е. З. Барсуков. Русская артиллерия в мировую войну (1938)] [<https://processing.ruscorpora.ru/search.xml>]. В большинстве контекстов пуля предстаёт как ненадежный и даже неэффективный элемент стрелкового оружия, особенно по сравнению со штыком – старым и верным оружием, подчиняющимся человеческой руке.

Даже в настоящее время ружьё и пуля, качественно изменившиеся со времен А. В. Суворова, не смогли полностью вытеснить из вооружений штык и другое холодное оружие. Лексикографические же дефиниции лексем *ружьё* и *пуля* остались неизменными, в чем можно убедиться, обратившись к материалам сервиса Словари онлайн (<https://slovaronline.com/>). Точно также сохранились и многие коннотации данных слов в составе устойчивых оборотов. Например, в оборотах *Пулей за камнем не достанешь, а штыком из земли выковырнешь, Не всякая пуля в кость да в мясо, иная и в поле* у слова *пуля* проявляются потенциальные семы 'бесполезная трата' и 'неэффективность'. Афоризм А. В. Суворова не только точно «схватывает» отношение к оружию в определенный исторический период, но и иллюстрирует важный механизм перехода индивидуального речевого произведения в повторяющееся, воспроизводимое, т. е. в устойчивое образование в рамках социального контекста: мнение полководца разделяется многими людьми («разговор с солдатами их языком»), потому что выраженная мысль проста и понятна массам, которые могут реализовать себя и показать своё потенциальное познание мира [7].

Ружьё и *пуля* объединяются в сознании человека. В поговорке *Не пуля, а человек человека из ружья убивает* четко реализуется мысль, что ружьё управляемо и связано с действиями человека, в то время как пуля неуправляема и не связана с его волей: она как бы следствие его действий. С нашей точки зрения, здесь налицо корреляция: *ружьё* – 'управляемость' и 'причина', а *пуля* – 'неуправляемость' и 'следствие'. Главенствующая роль здесь принадлежит *ружьё*, так как оно осознаётся как орудие, действующее *по воле человека*. *Пуля* же в большинстве оборотов представлена как неуправляемый элемент огнестрельного оружия: *Стреляй в куст, бог (или: пуля) виноватого сыщёт; Дурак стреляет – бог пули носит; Пуля дура, а виноватого*

найдёт и т. п. Но в этих поговорках *пуля* – активный элемент, который движется в поисках жертвы по своей или Божьей воле. Эту особенность восприятия действия пули можно объяснить рабочим механизмом ружья: в то время как ружье всегда находится в руках человека и под его контролем, пуля летит от него с такой скоростью, что человеческие органы чувств не могут воспринимать её движение. Нередко пуля настолько свободна в своем полёте, что летит не в то место, которое изначально определялось стрелком. Конечно, свойства ружья и пули, отражённые в устойчивых оборотах, не являются объективными – они объясняются человеческим мировидением. Но и тот факт, что смерть от огнестрельного оружия (или, по крайней мере, опасность смерти от такого оружия) стала такой распространенной в обществе (социальном контексте), что именно данные виды оружия начали восприниматься как символы смерти и убийства. Это доказывается и известным афоризмом А. П. Чехова: «Если в первом акте пьесы на стене висит *ружьё*, то в последнем акте оно непременно *должно выстрелить*». Не важен вид ружья оружия: людям понятен механизм его действия и роль пули, которая несёт ранение или смерть. За всем этим скрыт человеческий фактор, т. к. ружьё само не стреляет.

Проведенный анализ показал, что в составе русских поговорок и поговорок ружьё воспринимается как орудие (для охоты) и оружие (для войны и борьбы), тогда как пуля рассматривается в качестве «самостоятельного приложения» к огнестрельному оружию. Хотя лексикографические дефиниции лексем *ружьё* и *пуля* не меняются с течением времени, что определяется стабильным характером жизни человеческого общества и природой человека, а также естественной возможностью воспроизводить в речи устойчивые обороты, семный состав обеих лексем меняется. Это объясняется изменениями технических свойств вооружений и орудий труда, реализуемых в денотативных и коннотативных семах. В основе обновления семного состава лежит человеческий фактор, который проявляется и в характере употребления устаревших оборотов. Предложенное описание устойчивых оборотов в данной работе ориентировалось на антропоцентрический подход к языковым фактам и на учет системности языка и закономерности языковых изменений.

Библиографический список

1. *Spalding K. L.* et al. Retrospective Birth Dating of Cells in Humans // Cell. 2005. Vol. 122. P. 133–143.

2. *Арутюнова Н. Д.* Язык // Большая Российская энциклопедия. Т. 35. М.: Большая Российская энциклопедия, 2017. С. 643-647.

3. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.

4. *Бугаев В. А., Кац А. Л.* Явления природы и суеверия. – М.: Знание, 1965. – 64 с.

5. *Даниленко В. П.* Синхрония и диахрония в лингвистике. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 6–11.

6. *Лаврентьева Е. В.* Повседневная жизнь дворянства пушкинской поры. Приметы и суеверия. – М.: Молодая гвардия, 2006 [<https://www.rulit.me/author/lavrenteva-elena-vladimirovna/povsednevnaya-zhizn-dvoryanstva-pushkinskoj-pory-primety-i-sueveriya-download-264625.html>]

7. Наука побеждать. Разговор с солдатами их языком. URL: <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000224/st061.shtml> (дата обращения: 15.05.2021).

8. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля: в 4-х т. – М.: ГИХЛ, 1955.

9. *Телия В. Н.* Коннотация // Большая Российская энциклопедия. Т. 15. М.: Большая Российская энциклопедия, 2010. С. 54.

ББК 74.489
УДК 371.881.161.1

Н. Н. Колесова

Ивановская государственная медицинская академия

**ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ**

Данная статья посвящена вопросам обучения иностранных студентов медицинского вуза работе с тестами по специальности.

Ключевые слова: текст по специальности; русский язык как иностранный; иностранные студенты медицинского вуза.

N. N. Kolesova

Ivanovo State Medical Academy

**TEXT BY SPECIALTY AS A MEANS OF TEACHING
FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY
OF PROFESSIONAL RUSSIAN SPEECH**

This article is devoted to the issues of teaching foreign students of medical school to work with tests in the specialty

Keywords: Text by specialty; Russian as a foreign language; international medical students.

Основной задачей обучения иностранных студентов профессиональной русской речи является организация активной речевой деятельности на практических занятиях по РКИ. Обучение профессиональной речи целесообразно и эффективно базировать на работе с текстами по специальности, так как при работе над текстом формируется лексико-грамматический минимум иностранных студентов [2].

По мнению ученых (И. А. Сотовой, О. В. Сапожниковой, Н. Н. Колесовой и др.), обучающиеся вузов должны овладеть приёмами и методами устного и письменного изложения профессиональных знаний [1; 2; 3; 4].

Текст по специальности на занятии РКИ является одновременно и объектом изучения и средством обучения (в нашем случае профессиональной русской речи). Разделяем точку зрения О. В. Сапожниковой, которая рассматривает работу с текстом как единый комбинированный речевой акт (чтение – говорение), где первая фаза – это извлечение нужной информации, понимание ее, а вторая – применение этой информации для продуцирования собственного высказывания [3, с. 327].

При отборе текстов для обучения иностранных студентов профессиональной русской речи (на примере тематической беседы) нами учитывались следующие параметры: проблематика текста, цели и задачи, стоящие на практическом занятии, доступность для понимания иностранными студентами (объем и сложность текста), соответствие уровню владения умением вести тематическую беседу.

По нашему мнению, отбор текстов для обучения иностранных студентов медицинского вуза профессиональной русской речи должен осуществляться с учетом следующих критериев:

- тематический (текст медицинской проблематики, который содержит медицинскую информацию и/или представляет реальную ситуацию медицинского общения, которая становится предметом обсуждения на занятии),

- функционально-целевой (текст позволяет осуществить цели и задачи, стоящие на практическом занятии, и способствует повышению уровня владения умением вести тематическую беседу),

- дидактический (текст по объему и сложности отвечает требованию доступности) [2].

Тексты не должны быть слишком легкими, но в то же время, в них не должно быть свыше 15 % новых терминов и профессионализмов. Объем текстов, используемых на практических занятиях по РКИ для обучения профессиональной русской речи, составляет 100 – 450 слов в зависимости от этапа обучения.

Отбор текстов производится из научных источников, учебно-научной, деловой медицинской и художественной литературы (произведения о врачах).

В обучении нами применяются как адаптированные, так и аутентичные (оригинальные) тексты. Адаптированные тексты, которые есть на практических занятиях по РКИ, это, чаще всего, отрывки из текстов художественных произведений о врачах. Например, «Записки юного врача» М. Булгакова, «Заявление» Ю. Крелина, «Бужма», «На линии доктор Кулябкин» С. Ласкина, «Приказ по военной школе» К. Паустовского и другие. Из этих текстов иностранные студенты смогут получить информацию о ситуациях в сфере медицины, поведении врача, в том числе и речевого, о правилах проведения бесед с пациентами. Адаптированные тексты, как правило, снабжены лексическим комментарием.

Аутентичные (оригинальные) тексты – это статьи (фрагменты статей) из научных медицинских журналов, монографий, материалы учебников, руководств, доступные для понимания иностранных студентов, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня. Такие тексты содержат специальную профессиональную лексику (термины и профессионализмы). К оригинальным текстам относится и зафиксированный на письме профессиональный дискурс.

На основе этих текстов выстраивается обучение монологической и диалогической речи для овладения умением ведения тематической беседы врача с пациентом.

Библиографический список

1. Колесова Н. Н. Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва, 2017. 24 с.

2. Колесова Н. Н. Особенности профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза // Вопросы теории и преподавания русского языка как иностранного. Материалы международной научно-практической конференции,

посвященной 55-летию кафедры РКИ. Под общей редакцией С. А. Вишнякова. Москва, 2020. С. 363–367.

3. *Сапожникова О. В.* Текст и текстовая деятельность в структуре образовательной подготовки иностранных студентов-филологов / О. В. Сапожникова // *Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: Материалы Международной научно-практической конференции.* МПГУ 17–18 марта 2011 г. / сост. и науч. ред. А. Д. Дейкиной, А. П. Еремеевой, Л. А. Ходяковой, О. Н. Левушкиной. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2011. – С. 326–330.

4. *Сотова И. А.* Совершенствование научного текста в системе речевой подготовки студентов-филологов // *Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции.* Составление и научное редактирование И. А. Сотовой (отв. ред.) [и др.]. Иваново, 2017. С. 125–129.

ББК 74.61
УДК 372.881.1

О. В. Лысова

Бирский филиал Башкирского государственного университета

А. Ш. Абдуллина

Бирский филиал Башкирского государственного университета

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЗАДАНИЯХ ОЛИМПИАД ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье анализируются задания олимпиад по русскому языку как иностранному, проведенных в 2010–2017 гг. В центре внимания авторов задания культурологической направленности, которые классифицированы на ряд групп в зависимости от содержания. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что лингвокультурологический подход к формированию банка заданий олимпиад по русскому языку как иностранному связан с лексическими и фразеологическими единицами как наиболее яркими национально-культурного компонентами языка и направлен на развитие осознать этнокультурную окрашенность языковых единиц изучаемого языка.

Ключевые слова: олимпиада по русскому языку как иностранному, лингвокультурологический аспект, лексика, фразеология.

О. V. Lysova

Bashkir State University in Birk

A. Sh. Abdullina

Bashkir State University in Birk

REFLECTION OF THE NATIONAL LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD IN THE TASKS OF THE OLYMPIADS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the tasks of the Olympiads in Russian as a foreign language, held in 2010–2017. In the focus of the authors' attention is the task of cultural studies, which are classified into

a number of groups depending on the content. In the course of the study, the authors come to the conclusion that the linguocultural approach to the formation of a bank of tasks for the Olympiads in Russian as a foreign language is associated with lexical and phraseological units as the most striking national and cultural components of the language and is aimed at developing an awareness of the ethnocultural coloration of the language units of the target language.

Keywords: olympiad in Russian as a foreign language, linguoculturological aspect, vocabulary, phraseology.

Олимпиада по русскому языку как иностранному – форма работы, способствующая успешному усвоению русского языка иностранными слушателями.

Основная цель олимпиады – повышение и укрепление интереса к русскому языку как иностранному, русской культуре, их популяризация за рубежом, повышение значимости русского языка как языка международного общения.

В последние годы большую популярность приобретают дистанционные интернет-олимпиады, которые проводят многие высшие учебные заведения: Среди основных целей проведения подобных олимпиад организаторы указывают не только знание законов и норм русского языка, но и продвижение русского языка за рубежом; углубленное знакомство со страной изучаемого языка, направленное на формирование положительного имиджа России – страны-организатора Олимпиады.

Наряду с заданиями, направленными на проверку знаний системы русского языка, ее основных разделов (лексики, морфологии, синтаксиса), олимпиадные задания предполагают знание основных географических сведений о России, главных исторических событий, структур государственной власти, а также важнейших достижений в области искусства.

Нами проанализировано более 500 заданий Международной онлайн-олимпиады по русскому языку как иностранному Санкт-Петербургского государственного университета; VII студенческой интернет-олимпиады для иностранцев по русскому языку, проходящей в Сибирском федеральном университете; Международной олимпиады по русскому языку как иностранному, которую организует Дом Учителя Уральского федерального

округа с 2010 года; лингвистической олимпиады «Русский медвежонок для иностранцев» за 2010–2017 гг.

Среди вопросов нами отобраны задания лингвокультурологической направленности, которые можно классифицировать на ряд групп в зависимости от содержания и раздела языка:

1) задания первой группы проверяют умение различать фразеологические единицы с учетом национальной специфики;

2) задания второй группы связаны с умением использовать русские пословицы в соответствии с ситуацией общения;

3) задания третьей группы предполагают знание исторических событий, важнейших достижений в области русской культуры и искусства;

4) четвертая группа заданий включает работу по выполнению лексических, грамматических заданий на основе текстов, знакомящих с географическими сведениями о России, историческими и культурными событиями.

Задания первой группы проверяют умение различать фразеологические единицы с учетом национальной специфики.

Во фразеологической картине мира любого языка проявляются общие универсальные свойства и национальные особенности, отражающие своеобразие культуры данного народа. По мнению В. А. Масловой, «во внутренней форме большинства фразеологизмов содержатся такие смыслы, которые придают им культурно-национальный колорит» [1, с. 124].

Изучение иностранного языка всегда означает также ознакомление с новой культурой, лежащей в основе данного языка. В. Н. Телия отмечает, что «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание. Именно фразеологизмы как бы называют носителями языка особое видение мира, ситуации» [2, с. 98].

Таким образом, задания по фразеологии имеют большое познавательное значение при изучении русского языка как иностранного:

Во-первых, это задания, которые предполагают знание фразеологических особенностей структуры данных языковых единиц, которые соотносятся с числовым кодом культуры, включают объяснение значений устаревших или редких слов в составе фразеологизмов, например:

1) *Дождь льёт как из...*

чашки; ложки; пушки; тучи; ведра.

2) *Я никак не могу найти свой учебник, он как...*

а) с луны свалился; б) язык проглотил; в) в воду канул и т. д.

Во-вторых, отсылающие к этимологии фразеологизмов, указывающие на познавательную ценность их внутренней формы, на закодированную в ней страноведческую информацию, например:

Что означают следующие фразеологизмы? Придумайте с ними предложения:

знать как свои пять пальцев

бить баклуши

на каждом шагу

держат язык за зубами

жить чужим умом.

В рамках многих современных исследований пословицы и поговорки рассматриваются как тексты прецедентного характера, имеющие культурную значимость и содержащие имплицитную информацию, кодируемую на разных языковых уровнях. По мнению ученых, пословицы и поговорки являются носителями не столько языкового, сколько культурного кода, так как в центре внимания здесь оказывается накопленный сообществом культурный опыт, передающийся через поколения в виде филологии соответствующего народа. Именно поэтому их называют «автобиографией народа», «зеркалом культуры», «отражением национальных устоев», что, в свою очередь, наделяет их особым лингвокультурологическим потенциалом.

Вторая группа заданий направлена на проверку умения употреблять в конкретном контексте те или иные пословицы, представляющие собой информативные инварианты морально-ценностных суждений, подвергаемые образному лексическому оформлению. Данные задания связаны с выбором пословиц, которые отражают основные черты русского национального характера, представления русского народа, специфику русского мироустройства и отношения к жизни:

1) Составьте и запишите диалог, в котором можно было бы употребить пословицу: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей».

2) Вспомните и запишите русские пословицы, которые подходят к данным ситуациям:

а) Лиза и Вероника выбирали платья для молодёжного бала. Лиза хотела купить бледно-голубое, но Вероника сказала, что ей не нравится этот цвет. Какой пословицей могла бы ответить подруге Лиза, указывая на то, что у людей могут быть разные вкусы?

б) Максим очень любил поспорить со своими одноклассниками. Однажды он пришел домой расстроенный и пожаловался брату, что с ним никто в группе не хочет разговаривать. Какой пословицей ответил ему брат, давая понять, что Максим сам виноват в этой ситуации? и др.

Задания третьей группы проверяют базовые знания истории, культуры русского народа, например:

1) В 1914 году, во время войны с Германией, русский царь Николай II заменил немецкоязычное название столицы России «Санкт-Петербург» на русское. Запишите это новое имя города.

2) Какие праздники отмечают в России? Какие из них самые любимые в России? и др.

В тексте языковые единицы различных функциональных стилей и сфер использования общенационального языка могут служить средствами создания национальных словесных образов, поэтому для выполнения грамматических заданий предлагаются тексты о России.

Например, Международная онлайн-олимпиада по русскому языку как иностранному, которую проводит Санкт-Петербургский государственный университет, для участников второй возрастной категории в отборочном этапе «Часть I. Лексика. Грамматика» предлагает задание:

Прочитайте текст о хохломской росписи и выполните задания к нему. Выберите один вариант ответа.

1. Хохлома – это роспись по...

А) металлу

Б) ткани

В) дереву

2. Хохломская роспись считается символом...

А) земли

Б) огня

В) воды

3. Хохломская роспись возникла в Москве.

А) Да

Б) Нет

В) Нет информации в тексте

4. На хохломских изделиях изображен (-ы)...

А) русские пейзажи

Б) растительный орнамент

В) сказочные сюжеты

5. Хохломские изделия были впервые представлены на выставке в...

А) в конце 18 века

Б) середине 19 века

В) в начале 19 века и т. п.

Как видим, лингвокультурологический подход к формированию банка заданий олимпиад по русскому языку направлен на развитие способности осознавать этнокультурную окрашенность языковых единиц, их отражение в системе картины мира русского народа, способность уместно использовать национально маркированные единицы в речи.

Проанализированные нами задания олимпиад по русскому языку как иностранному за последние годы позволяют утверждать, что задания олимпиад разного уровня и форм проведения строятся с учетом лингвокультурологического подхода и включает в обязательный минимум задания, направленные на

– осознание языка как формы выражения национальной культуры,

– взаимосвязь языка и истории народа,

– национально-культурной специфики русского языка,

– владение культурой межнационального общения.

Как показал анализ заданий, данная тенденция реализуется прежде всего в разделе заданий, связанных с лексическими и фразеологическими единицами как наиболее яркими национально-культурного компонентами языка.

Библиографический список

1. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

2. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. С. 96–215.

ББК 74.480.27
УДК 378.18

И. И. Маликова

Елабужский институт КФУ

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПЕРВОГО КУРСА

Цель исследуемой работы – разработка программы внеучебной деятельности для успешной адаптации студентов-иностранцев первого курса. Актуальность данной работы обусловлена тем, что уже много лет иностранцы приезжают в Россию для получения российского образования и после приезда испытывают трудности при адаптации к новому образу жизни. В данной статье также приводится опрос среди иностранных студентов-первокурсников, который позволяет определить их уровень адаптации в новой для них стране.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, интеграция, социокультурная адаптация, системность, внеаудиторная работа.

I. I. Malikova

Yelabuga Institute of KFU

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF FIRST-YEAR FOREIGN STUDENTS

The purpose of the research work is to develop and analyze the program of extracurricular activities for the successful adaptation of first-year foreign students. The relevance of this work is due to the fact that for many years foreigners have been coming to Russia for Russian education and after their arrival they experience difficulties in adapting to a new way of life. This article also provides a survey among foreign first-year students, which allows you to determine their level of adaptation in a new country for them.

© Маликова И. И., 2021

Keywords: extracurricular activities, integration, socio-cultural adaptation, consistency, extracurricular work.

Целью нашей исследовательской работы является разработка программы внеучебной деятельности для успешной адаптации студентов-иностранцев первого курса.

Актуальность данной работы состоит в том, что многие иностранные студенты при приезде в чужую страну сталкиваются с проблемами в образовании. Первокурсники совершенно не знают страну, язык и правила обучения. Безусловно, этот барьер нужно снять, чтобы в дальнейшем адаптационный этап был успешно пройден и основные знания были получены студентом [4, с. 66].

И одним из факторов успешной адаптации студентов-иностранцев первого курса выступает организация внеучебной деятельности в вузе. Внеучебная деятельность представляется как неотъемлемая часть всего учебного периода студента. Они занимаются разными видами деятельности: участвуют на конкурсах, конференциях, выступают волонтерами и т.п. Общим принципом, который определяет специфику занятий со студентами во внеучебное время, является добровольность в выборе форм и направления этих занятий. Такой деятельностью могут заниматься как российские, так и зарубежные, иностранные студенты. Особенно важным будет участие в ее организации студентов-инофонов, поскольку процесс адаптации для них является довольно-таки сложным явлением, вызывающим большой стресс. А внеучебная форма работы с обучающимися расширяет способы деятельности, создает все условия для осуществления личных способностей студентов, для побуждения у них интереса к самообразованию и развитию. Не нужно забывать, что внеучебная работа, с одной стороны, дополняет учебную деятельность и при этом сохраняет свободу для развития индивидуальности, а с другой – дает возможность поправить теоретическое и практическое обучение. Участие во внеаудиторной работе создает лучшие условия для раскрытия творческих способностей студента, многостороннего развития личности, приобретения профессиональных навыков, которые необходимы будущему специалисту [3, с. 80].

Чтобы установить, на каком уровне адаптации находятся иностранные студенты-первокурсники, в ходе исследования был проведен опрос среди студентов. (Существующая анкета в основном направлена на определение степени удовлетворенности студентов учебным процессом в ЕИ (КФУ). Результаты проведенного опроса позволяют определить общий уровень социокультурной адаптации студентов.) Ниже представлен опросник:

1. Какие проблемы волнуют Вас больше всего?

- А) незнание русского языка
- Б) взаимоотношения с местными студентами
- В) успеваемость в учёбе

2. Нравится ли Вам учиться в России?

- А) Да, нравится
- Б) В целом нравится, но есть проблемы, которые можно

решить

В) Не нравится и страна, и люди, и университет

3. Привыкли ли Вы к жизни и учебе в России?

- А) Да
- Б) Нет

В) Затрудняюсь ответить на этот вопрос

4. Испытываете ли Вы трудности проживания в России?

- А) Никаких трудностей не испытываю
- Б) Да. Сложно привыкнуть к новой культуре
- В) Да. Сложно привыкнуть к климату
- Г) Да, так как трудно найти друзей

5. Испытываете ли Вы трудности в учёбе?

- А) Да, потому что преподаватели уделяют мало внимания
- Б) Да, так как имею плохие отношения с одногруппниками
- В) Да. Мало практики на русском языке
- Г) Сложно выполнять домашнее задание, трудно пони-

мать текст в учебниках

Д) Сложно отвечать на устных экзаменах

Е) Никаких трудностей не испытываю

6. Проблемы, с которыми я встретился в России – это:

- А) не мог найти друзей
- Б) испытывал трудности при общении в общественных

местах

В) непривычная образовательная система

7. Для решения проблем иностранных студентов нужно:

А) Увеличить количество часов для изучения русского языка

Б) Увеличить количество консультаций с преподавателем по конкретным дисциплинам

В) Организовывать больше праздников и мероприятий для иностранных студентов

8. Как вы владеете русским языком?

А) Понимаю устную русскую речь и разговариваю

Б) Понимаю только письменную речь

В) Не понимаю

Г) Пользуюсь переводчиком

9. Вы бы посетили курсы по изучению русского языка, если бы была возможность?

А) Да, конечно

Б) Нет, с изучением языка справлюсь самостоятельно

В) Уже посещаю курсы

10. Как вы считаете, созданы ли все условия для изучения русского языка для иностранных студентов?

А) Да

Б) Нет, не думаю

В) Затрудняюсь ответить

Отметим, что в данном опросе участвовало 20 студентов-иностранцев первого курса. По результатам опроса нам удалось установить, что 20 % студентов не привыкли к жизни и учебе в России. 45 % утверждают, что сложнее всего им даются экзамены, по которым нужно отвечать устно, а это удается не всегда, так как терминология и лекции в целом содержат большое количество научных слов на русском. 22 % опрошенных студентов-первокурсников заявляют, что ходили бы на курсы по изучению русского языка, если бы была такая возможность. 10 % иностранцев хотят увеличить количество часов для изучения русского языка, а оставшиеся 3 % опрошенных считают, что для изучения неродного для них языка созданы все условия.

После всего вышеперечисленного хотелось бы отметить, что опрос показал необходимость включения студентов-иностранцев во внеучебную деятельность. Кроме обычных аудиторных занятий студентам необходимы еще и дополнительные кружки, проекты и т. д. [2, с. 34].

Для того чтобы облегчить адаптационный процесс студентов-иностранцев первого курса нами была разработана программа внеучебной деятельности в рамках проекта «Студент студенту», который реализуется в ЕИ (КФУ). Программа включает следующее:

- Общеуниверситетские мероприятия, посвященные психолого–педагогической адаптации студентов: национальные праздники («Christmas», «Национальная елка», «Навруз», «Сабантуй», «День славянской письменности», «День родного языка»), проекты, посвященные памятным датам исторического значения («Бессмертный полк», Актовые дни института), юбилеям выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев (Стахеевские чтения, Махмутовские чтения), открытые лекции, фестивали, конкурсы (конкурс чтецов, приуроченный ко Дню родного языка, творческий конкурс «Каурый калэм»), заседания киноклуба, встречи участие в акции «Тотальный диктант» и мн. др.;

- Социально-психологическое сопровождение иностранных студентов на период адаптации, отчасти это посещение тренингов педагога-психолога Центра психологической помощи образовательного процесса, проводимых совместно со студентами отделения психологии и педагогики ЕИ КФУ;

- Организация кружка «Лёгкий русский» вместе с российскими студентами, включающий еженедельные встречи с иностранными студентами в аудитории на 4 часа. Данный кружок предполагает добровольные занятия, посвященные знакомству с русским языком, с русской культурой. Целенаправленная помощь студентам-первокурсникам в форме кружка, где предполагается освещать трудности в изучении русского языка в виде бесед, дискуссий и игр, дает возможность быстрее перейти на новый уровень обучения и общения.

Особенности данной программы:

- Инновационность – совершенствование системы работы со студентами-первокурсниками через внедрение инновационных технологий, в частности технология педагогического сопровождения;

- Системность и комплексность работы;
- Партнерский характер, то есть тесное сотрудничество с преподавательским составом, с российскими и зарубежными студентами;

- Реализация в течение одного учебного года.

Планируемые результаты:

- Успешная интеграция студентов в учебную и социальную среду университета;

- Привитие устойчивого интереса к избранной специальности;

- Создание системы мониторинга адаптации студентов;

- Положительное влияние на учебную и социальную жизнь иностранных студентов.

Организация внеучебной деятельности представляет собой оказание практической помощи студентам по преодолению возможных трудностей, которые связаны с вхождением в новый коллектив. Проведение комплекса мероприятий даст возможность сделать процесс адаптации быстрым и психологически комфортным. Следовательно, студенты – первокурсники быстрее изучат новый язык и смогут общаться с разными интересными людьми.

Библиографический список

1. *Алиева Л. В.* Внеучебная деятельность современного вуза как пространство формирования личности студента. М.: НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», 2013. 100 с.

2. *Иванайская Т. Л.* Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 245 с.

3. *Кукуева О. Ф.* Развитие социальной компетентности студентов педвуза средствами внеучебной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2010. № 5. С. 84–86.

4. *Попов В. И.* Внеаудиторная деятельность студентов педвуза: теория, опыт, перспективы. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. 241 с.

ББК 81-23
УДК 81.2

Мбуала Беа Рут Моксиан

Ивановский государственный университет

СЕМАНТИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «УЮТ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В данной статье проведён анализ концепта «уют» на основе толковых, этимологических и ассоциативных словарей русского языка. В результате были определены основные значения данного концепта, определяющие его восприятие носителями языка.

Ключевые слова: концепт, лингвокультура, уют, комфорт.

Mbouala Bea Ruth Moxiane

Ivanovo State University

SEMANTIC AND ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «COSINESS» IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

This article analyzes of the concept «cosiness» based on the explanatory, etymological and associative dictionaries of the Russian language. As a result, the main meanings of this concept were determined, which determine its perception by native speakers.

Keywords: concept, linguoculture, cosiness, comfort.

Понятие «концепт» анализируется с начала XX века. Ещё в 1928 году С. А. Аскольдов определил концепт как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [1, с. 267].

Учёные по-разному трактуют термин «концепт», что связано с многомерностью данного понятия. Однако исследователи сходятся в том, что концепт – это своеобразный сплав языка и культуры. Структура концепта, как подчёркивает

В. А. Маслова, включает «помимо понятийной основы, социо-психокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре, данному народу» [4, с. 28].

Основой анализа того или иного концепта является исследование лексикографических данных. Анализ информации, полученной из лексикографических источников, является важной частью исследования, поскольку даёт первичное представление о реалии.

Рассмотрим основные значения слова *уют*, исходя из анализа словарных статей этимологических и толковых словарей.

С точки зрения этимологии, существительное *уют* происхождения довольно недавнего. По данным «Историко-этимологического словаря современного русского языка» П. Я. Черных слово *уют* появилось в словарях только с 1794 года [11, с. 298].

Согласно «Этимологическому словарю русского языка» Г. П. Цыганенко слово *уют* того же корня, что и слова *ютить(ся)*, *приют*. Здесь же отмечается, что русским словам с корнем -ют- этимологически родственны в латышском языке *jumts* («крыша»), *jumi*, *jumti* («покрывать, делать крышу»), *rajume*, *rajumte* («место под крышей») [10, с. 332].

Связь слова *уют* с глаголом *ютить* («давать пристанище, выделять укромный уголок») отмечает и Ю. С. Степанов, однако исследователь отвергает этимологию слова *уют*, сближающую его с балтийским корнем *jumt*. По Степанову, в русском варианте полностью отсутствует семантический компонент «изгибания куполом», хотя и наблюдается пересечение по смыслу «давать приют под крышей». Исследователь отмечает и связь слова *уют* с прилагательным *уютный* (букв. «в щелке приткнувшийся»). Данное прилагательное ассоциировалось с укрытием от внешнего мира в каком-либо спокойном, тихом, укромном уголке. Ю. С. Степанов подчёркивает, что слово *уютный* параллельно по смыслу и форме слову *укромный* (букв. «у стены, в уголке приткнувшийся»), поэтому уют ассоциируется с укромностью [4, с. 694–695]: «Ей казалось, что она в первый же день найдет здесь укромный уголок на берегу, уютный садик с тенью, птицами и ручьями» (А. П. Чехов. Дуэль) [5].

Таким образом, этимология обращает наше внимание на следующие значения, связанные со словом *уют*: пристанище, укрытие, теснота, небольшое пространство, укромный, тихий и спокойный уголок.

Рассмотрим основные значения слова *уют*, зафиксированные в толковых словарях русского языка.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля отмечаются такие значения слова *уют*, как: приют; укромность, поместительность и удобство; тепло в покоях; подручность всего нужного и пр. комфорт [2].

По данным «Большого толкового словаря русского языка» С. А. Кузнецова *уют* рассматривается как «удобство, благоустроенность в домашней обстановке, в быту», а также как «чувство покоя, комфортность» [3, с. 1412].

По «Толковому словарю современного русского языка» Д. Н. Ушакова *уют* – это «совокупность удобств в устройстве жилища, комнаты; комфорт» [9, с. 716].

«Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой характеризует *уют* не только как «удобный порядок», но и как «приятную устроенность быта, обстановки» [6, с. 847].

Исходя из анализа словарных статей толковых словарей, можно прийти к выводу, что основными лексическими значениями слова *уют* являются следующие: удобство; приятная и комфортная обстановка.

Выход за пределы обозначенных выше значений обнаруживаем в словарях С. А. Кузнецова («чувство покоя») и В. И. Даля («приют», «укромность», «тепло»). Интересно, что значения, зафиксированные в словаре В. И. Даля, проявились уже на стадии работы с этимологией данного слова. И именно с этими значениями оно у нас ассоциируется. В «Русском ассоциативном словаре» в числе ассоциатов на слово-стимул «уют» (всего 101 реакция) зафиксированы следующие: тепло (4), и тепло (1), теплота (1), тёплый (1), камин (1), свечи (1); покой (1), спокойствие (1); тихий (1) [7]. Данные ассоциации отсылают нас и к этимологии слова, и к значениям, отмеченным в словаре В. И. Даля.

Ю. С. Степанов рассматривает концепт «уют» вместе с концептом «дом» [4, с. 694]. Действительно, связь между данными концептами очевидна. Реакции «уют – дом» являются «зеркальными». В уже упомянутом выше «Русском ассоциативном словаре» самыми частотными реакциями на слово-стимул «уют» являются ассоциаты, отсылающие нас именно к концепту «дом»: домашний (17), в доме (12), дом (7), дома (5), родного дома (1), в квартире (3), квартиры (2), удобная квартира = дом (1).

А если учесть, что концепт «дом» в русском языке пересекается с концептом «семья», то совершенно логичными выглядят и следующие ассоциации: семья (1), в семье (1), семейный (1), мама (1), мать (1) [7].

Обобщая полученные ответы-реакции, можно отметить, что уют ассоциируется с «только себе принадлежащим небольшим пространством, как-то отгороженным, отграниченным от внешнего мира и, в противоположность последнему, – где веют ветры, происходят какие-то волнения, – защищённым «уголком», где тепло, где покой и не спуют посторонние люди» [1, с. 694].

Необходимо обратить внимание и на взаимосвязь концепта «уют» с таким понятием, как «комфорт». Связано это, по всей видимости, с наличием у данных слов общего синонима – «удобство». Однако необходимость разведения слов уют и комфорт становится очевидной, когда в рамках одной фразы наблюдается противопоставление данных понятий: «Тут стояла мягкая мебель и чувствовался не только уют, но и комфорт, который так стремились создать строители» (А. И. Пантелеев, Г. Г. Белых. Республика ШКИД) [5].

Значение «удобство», зафиксированное в толковых словарях, является основой, базой. А вот остальные значения, как нам представляется, делают слово уют лингвоспецифичным. Так, перевод слова «уют» на французский язык при помощи слова «confort», лишь отчасти покрывающего объём данного понятия, часто приводит к потере смысла.

Проследить реализацию обозначенных значений, позволяющих отнести слово «уют» к лингвоспецифичным, можно в художественных текстах, поскольку писатели и поэты – носители национальной культуры (вербализация данного слова в пословицах

и поговорах русского языка практически отсутствует в связи с его поздним происхождением).

По данным сайта «Национальный корпус русского языка» слово *уют* в художественных прозаических текстах зафиксировано в 362 документах (491 вхождение), в поэтическом корпусе – в 334 документах (359 вхождений) [5]. Приведём наблюдения за употреблением слова «уют» в контекстах русской художественной литературы.

Значение «покой, спокойствие»: *«И вот эта идея преданности с неожиданной силой погружала нас в свой уют спокойствия и доверия»* (Ф. Искандер. Школьный вальс, или Энергия стыда [Старый дом под кипарисом]) [5]; *«В белых снежных полях, в метели – глушь, дичь, а в избе – уют, покой»* (И. А. Бунин. Худая трава) [5].

Значение «тепло»: *«Тепло и холод. Уют дома и зимнюю улицу. Я рисовала домик с большой, открытой настежь (вопреки всем зимним правилам) дверью»* (Т. А. Луговская. Я помню) [5].

Значение «ощущение защищённости, своего места»: *«Казалось, что около стены есть что-то знакомое, защитное, – уют какой-то, – и потому не так было страшно»* (Ф. К. Сологуб. В толпе) [5].

Значение «небольшое пространство»: *«В моей крохотной квартирке – уют, тепло и радость»* (Л. А. Чарская. Мой принц) [5].

Значение «семья, близкие люди»: *«И кажется ему, что давно уже едет он в вагоне, в этом неудобном положении, чужой окружающим людям, никому ненужный, – едет, и конца не видеть пути, а позади, далеко-далеко, осталось всё, что грело и скрашивало жизнь: родной угол, близкие по плоти, понятные люди, и тепло, и ласка, и уют...»* (Ф. Д. Крюков. Сеть мирская) [5].

Значение «домашность»: *«Он сразу вносил в гостиничный номер домашний уют»* (Рюрик Ивнев. Владивостокский старик) [5].

Значение «эмоция, состояние душевного покоя»: *«Уют семейный, мир душевный / И благодатное тепло»* (Ю. Н. Верховский. «Когда, склоняясь понемногу...»)[5].

Контекст употребления слова *уют* позволяет утверждать, что семантическое наполнение здесь оказывается достаточно

широким, выходит за пределы понятия «комфорт». *Комфорт* как удобство и *уют* как некое ощущение покоя, защищённости в уютом, тихом, маленьком, домашнем уголке, укрытии, – не являются идентичными понятиями. Например, благодаря информации, полученной из этимологических словарей, факт восприятия носителями русского языка уютной комнаты как *небольшой комнаты* не вызывает удивления. Данная сема уже заключена в слове *уют*, но отсутствует в слове *комфорт*.

Лингвоспецифичность слова *уют* проявляет себя в неочевидных, на первый взгляд, смыслах, которые, в отличие от большинства современных толковых словарей русского языка, зафиксированы в этимологических словарях, в словаре В. И. Даля, в ассоциативных словарях русского языка. Перечисленные выше значения, включённые в русское слово *уют* и составляющие его специфику, уникальность, в полном объёме отсутствуют в переводных эквивалентах.

Библиографический список

1. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 267–279.

2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <https://dal.slovaronline.com> (дата обращения: 05.06.2021).

3. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

4. *Маслова В. А.* Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. М.: Флинта: Наука, 2004. 256 с.

5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 05.06.2021).

6. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.

7. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов: в 2 т. М., 2002. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 05.06.2021).

8. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

9. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.

10. *Цыганенко Г. П.* Этимологический словарь русского языка. Киев: Радянська школа, 1989. 511 с.

11. *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. Т. 2: Панцирь – Ящур. М.: Рус яз., 1999. Т. 2. 560 с.

ББК 74.484.4

УДК 378.1

И. А. Ибрагим

Ивановский государственный университет

Н. В. Исаева

Ивановский государственный университет

Е. В. Мельникова

Ивановский государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются проблемы социально-правового сопровождения иностранных студентов в российских вузах. В центре внимания авторов организация образовательного процесса для иностранных студентов, обеспечивающего снижение социально-правовой напряженности, создание комфортной среды общения иностранных студентов в вузе и за его пределами.

Ключевые слова: социально-правовое сопровождение, иностранные студенты, антропологический подход, правовое сознание.

I. A. Ibragim

Ivanovo State University

N. V. Isaeva

Ivanovo State University

E. V. Melnikova

Ivanovo State University

SOCIAL AND LEGAL SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

The article deals with the problems of social and legal support of foreign students in Russian universities. The authors focus on the organization of the educational process for foreign students,

© Ибрагим И. А., Исаева Н. В., Мельникова Е. В., 2021

which ensures the reduction of social and legal tension, the creation of a comfortable environment for foreign students to communicate at the university and beyond.

Keywords: social and legal support, foreign students, anthropological approach, legal awareness.

Актуальность проблематики обусловлена трудностями вхождения иностранных студентов в социально-правовую среду вуза и страны в целом. Это проявляется в возникновении конфликтных ситуаций, в формировании напряженности в отношениях между обучающимися как в вузе, так и в обществе в целом. Проект направлен на снижение социально-правовой напряженности, создание комфортной среды общения иностранных студентов в вузе и за его пределами. Результаты проекта ориентированы на положения следующих нормативных документов: Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 (ред. от 06.12.2018 “О Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года”, Указ Президента РФ от 31.10.2018 № 622 “О Концепции государственной миграционной политики РФ на 2019–2025 годы”, Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 28.01.2021) “Об утверждении государственной программы РФ “Развитие образования”.

При обосновании актуальности проекта следует указать федеральный проект «Экспорт образования» национального проекта «Образование» (НПО). Одним из наиболее значимых направлений государственной политики в сфере высшего образования является усиление экспортного потенциала системы высшего образования. Экспорт образования сфокусирован на достижении следующих наиболее значимых целей: формирование конкурентоспособной сильной сети университетов; увеличение общего дохода от иностранных граждан, обучающихся в России, которые осуществляют как оплату обучения, так и иные расходы на протяжении всего периода обучения; укрепление "мягкой силы" России путем участия в формировании элит иностранных государств. Численность иностранных студентов в российских образовательных организациях высшего образования с 2015/16 учебного года по 2019/20 учебный год

выросла с 245 тыс. человек до 298 тыс. человек. В настоящее время доля иностранных студентов в общей численности обучающихся в российских образовательных организациях составляет около 7,3 % [1]. В соответствии с целями федерального проекта "Экспорт образования" НПО к 2024 году численность иностранных студентов в российских вузах должна достичь 445 тыс. человек, что позволяет судить о необходимости разработки и реализации модели социально-правового сопровождения иностранных студентов.

В соответствии с современными вызовами, стоящими перед вузами, коллектив Ивановского государственного университета включился в проектно-исследовательскую деятельность с целью разработки и обоснования системы социально-правового сопровождения иностранных студентов.

В рамках проекта были поставлены следующие задачи:

1) выявить системные проблемы и риски в сопровождении иностранных студентов, обобщить опыт работы международных служб ИвГУ;

2) разработать инструментарий для изучения потребностей иностранных студентов в социально-правовом сопровождении и провести анкетирование иностранных студентов ИвГУ;

3) обосновать сетевые возможности содействия в решении проблем иностранных студентов социально-правового характера (юридический факультет, институт профессионального развития (Центр русистики и международного образования), институт социально-экономических наук, международный отдел, пр.);

4) разработать программу мероприятий для специалистов образовательных организаций, работающих с иностранными студентами, участвующих в социально-правовом сопровождении иностранных студентов.

Новизна и оригинальность проекта определяется гуманистической направленностью Конституции РФ, требующей акцентуации антропологического подхода при работе с иностранными студентами, человекомерностью в решении их проблем. Антропологический подход ориентирует не только на формирование формально достойных условий обучения в вузе, пребывания в РФ, но и на овладение новыми знаниями и навыками,

способствующими развитию достоинства и таких качеств личности как социокультурная и правовая идентичности личности иностранных студентов, которые могут быть реализованы не только в период обучения, но и при возвращении к себе на родину. Транслируя свой опыт и отношения в системе культурных, социальных и правовых ценностей страны пребывания, которыми он овладел при обучении в вузе, выпускник – иностранный студент, способствует формированию положительно го имиджа как вуза, так и страны пребывания в целом.

Научно-практическая значимость проекта обусловлена несколькими факторами. Во-первых, наличие положительного и отрицательного опыта вузов, который нуждается в осмыслении, выработке оптимальных моделей социально-правового сопровождения иностранных студентов. Как следствие, решение практико-ориентированной задачи – работа со специалистами и структурами образовательной организации, занимающимися международными аспектами деятельности вуза, правовым просвещением и оказанием бесплатной квалифицированной помощи по юридическим вопросам в период обучения. Во-вторых, реализация гуманистического, антропологического подходов, предполагающих формирование у иностранных студентов ценностного отношения к правовой системе Российской Федерации, включение (интериоризация) ценностей и смыслов права в индивидуальную картину мира, понимание себя и своих возможностей и перспектив, формирование положительного социально-правового образа образовательной и социокультурной сред, в которых иностранные студенты рассматривают себя как равноправные участники. Результат – минимизация рисков социального конфликта с правовой средой и индивидуального конфликта с социокультурной средой, в которой находится иностранный студент в период обучения; формирование ценностной установки на равноправные взаимоотношения с участниками образовательной и социально-культурной сред, принятие иностранным студентом норм и ценностей российского общества. В-третьих, матрица взаимодействия иностранных студентов, созданная государством, не персонифицирована, не учитывает индивидуальные особенности и потребности иностранных студентов. Поэтому требуется более глубокий уровень понимания

проблем граждан иностранных государств, их взаимодействия со средой в период обучения. Основные задачи – воспитание толерантности в процессе взаимодействия в образовательной среде, формирование устойчивых представлений о предлагаемых страной пребывания социальных и правовых ценностях как важных и необходимых элементах не только обучения, но и личностного роста в будущем.

Библиографический список

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. М., 2020.

ББК 81-23
УДК 81.2

А. П. Миантсукина

Ивановский государственный университет

КОНЦЕПТ «ПРОСТОР» СКВОЗЬ ПРИЗМУ КЛЮЧЕВЫХ ИДЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен анализ концепта «простор» в лингвокультурологическом аспекте. Были выявлены не только основные значения, но и национально-культурная составляющая концепта.

Ключевые слова: культура, концепт, лексикографическое описание.

Miantsoukina Andree Prisque

Ivanovo State University

THE CONCEPT OF «OPEN SPACE» THROUGH THE PRISM OF THE KEY IDEAS OF RUSSIAN CULTURE

The article presents an analysis of the concept of «open space» in the linguoculturological aspect. Not only the main meanings, but also the national and cultural component of the concept were identified.

Keywords: culture, concept, lexicographic description.

Культура как сложнейший феномен интересует многих учёных. На сегодняшний день существует множество определений данного явления. Мы остановимся на определении, в котором культура трактуется как «совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, совокупность концептов и отношений между ними» [6, с. 7].

Поскольку культура в данном определении рассматривается как совокупность концептов, обратимся к характеристике

последнего понятия. Исследователи обращают внимание на существование в концепте языковых и культурных смыслов. Словарное значение здесь пересекается с ассоциациями, образами. Структура концепта, как подчёркивает В. А. Маслова, включает «помимо понятийной основы, социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре, данному народу» [6, с. 28]. Посредством концепта мы можем постичь культуру, поскольку концепт, по Ю. С. Степанову, – это «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец духовных ценностей» сам входит в культуру» [9, с. 40].

Необходимо отметить наличие не только универсальных, отражающих общие человеческие ценности, концептов, но и уникальных, обладающих национальной спецификой. Именно к последним исследователи и относят концепт «простор».

Так как концепт – это своеобразный синтез значения слова и культуры, для определения его семантики необходимо, во-первых, с помощью словарей составить представление о значении слова и, во-вторых, проследить вербализацию данного концепта. Таким образом, через анализ единиц языка мы сможем «проникнуть в систему смыслов, отражающих культурную специфику менталитета народа» [6, с. 24].

Лексикографическое описание слова «простор» в русском языке мы проведём на основе материала следующих словарей русского языка: Толковый словарь Ожегова [8], Толковый словарь русского языка Ушакова [10], Большой толковый словарь русского языка Кузнецова [4].

Анализ словарных статей толковых словарей позволяет сделать вывод, что лексема «простор» в современном русском литературном языке имеет два значения: 1. Свободное, обширное, не стеснённое ничем пространство. 2. Свобода, раздолье, отсутствие каких-либо ограничений.

Детальный анализ концепта «простор», его вербализация, позволит учесть национальную специфику данного концепта при переводе на другие языки.

Особое значение для наблюдения имеют пословицы и поговорки, поскольку они отражают опыт многих поколений людей. Так, проследить отображение значений, зафиксированных в словарях, мы можем на следующих примерах: *Белый свет не клином сошёлся, простору много. Простору на все четыре стороны много; Степь лесу не лучше. В степи простор, в лесу угодье* [1].

Проследить реализацию данных значений можно и в художественных текстах, поскольку писатели и поэты – носители национальной культуры. Приведём несколько примеров: *«На берегу же можно было забыться: смотришь, бывало, в этот необъятный пустынный простор, точно заключённый из окна своей тюрьмы на свободу»* (Ф. М. Достоевский. Записки из Мёртвого дома); *«Со скамейки не было видно берега, и оттого ощущение бесконечности и величия морского простора еще больше усиливалось»* (А. И. Куприн. Гранатовый браслет); *«Город как будто сдавлен ими, только к юго-западу раздвигается безграничный простор: там море сливается с небом»* (И. А. Гончаров. Фрегат «Паллада») [7].

Употребление слова «простор» с такими эпитетами, как безбрежный, безграничный, безмерный, бесконечный, бескрайний, беспредельный, необозримый, необъятный и т. п. способствует восприятию его в значении «свободного, обширного, не стеснённого ничем пространства». А такие слова, как вольный, манящий, радостный, родной, пленительный, свободный, торжественный, величественный и т. п. на то впечатление, которое испытываешь при восприятии простора.

Таким образом, в современном русском языке слово «простор» имеет два смысловых центра. «Первый связан с тем, что человек видит, оказавшись на открытом месте, второй – с тем, как он переживает то, что видит. Причём зрительная составляющая восприятия простора (его физика) неотделима от его метафизики, от того, что происходит в душе» [5, с. 54]

Однако, если мы обратимся к «Толковому словарю живого великорусского языка» В. И. Даля [2], то обнаружим ещё несколько значений слова «простор»: простое, пустое, порожнее,

ничем не занятое место, относительная (не безусловная) пустота; досуг, свободное, праздное время; простор духовный и нравственный.

В первом значении, не встречавшемся в современных словарях русского языка, мы можем увидеть слово простор в следующем примере: *«Простор и пустота – как в пустыне. Кое-где высунется из окна голова с седой бородой, в красной рубашке, и оглядит, зевая, на обе стороны, плюнет и спрячется»* (И. А. Гончаров. Обрыв) [7].

В значении «досуг, свободное, праздное время» сегодня слово «простор» не употребляется.

А вот обозначение через духовную составляющую подтверждает культурную традицию восприятия не только внешних проявлений простора.

Обращает на себя внимание и достаточно широкий контекст употребления слова «простор» в данной словарной статье. Здесь фиксируется взаимосвязь с такими концептами, как «воля», «душа»: *Своя воля – велик простор; Душа простор любит* [2]. Таким образом, мы видим, что семантическая наполненность концепта «простор» значительно объёмнее.

Необходимо также отметить, что тема безграничности пространства – одна из основных в русской культуре. Именно на это, основное, значение обращают внимание все современные толковые словари русского языка. Однако внешние пространственные характеристики плотно пересекаются с внутренними, духовными. Эта особенность фиксируется в словаре Даля в рамках значения «простор духовный и нравственный». «Чтобы человеку было хорошо внутри, ему необходимо большое пространство снаружи» [3, с. 11]. Данное представление является ключевой идеей для русской языковой картины мира. И именно эту идею сложнее всего передать при переводе на иностранный язык.

Таким образом, «простор» – это не просто обширное пространство, но ещё и широта мысли, души, ощущение свободы, воли, радости, восторга от бесконечности. В таких случаях перевод слова «простор» как «большое, обширное пространство» может совершенно исказить смысловую наполненность фразы. В первых, пространство – это не всегда простор. Простор, в отличие

от пространства, всегда безграничен. К тому же, говоря о просторе, мы можем его себе визуализировать. Пространство же всегда требует уточнения, о чём именно идёт речь. Во-вторых, простор – это ещё и эмоция, это определённый, чаще позитивный, эмоциональный заряд: «*На солнце, на ветер, на вольный простор / Любовь унесите свою!*» (М. Цветаева) [7].

Механическое сопоставление простора с пространством, отсутствие возможности передать тот эмоциональный заряд, который несёт слово «простор», не способствуют точной передаче смысла.

Библиографический список

1. *Даль В. И.* Пословицы и поговорки русского народа. М.: Диамант, 1998.
2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. URL:<https://dal.slovaronline.com> (дата обращения: 05.06.2021).
3. *Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 540 с.
4. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
5. *Лишаев С. А.* Эстетика и современность: пространство простора // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2010. № 2 (8). С. 50–69.
6. *Маслова В. А.* Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. М.: Флинта: Наука, 2004. 256 с.
7. Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 06.06.2021).
8. *Ожегов С.И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
9. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 800 с.
10. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М.: Аделант, 2014. 959 с.

ББК 81.055.51:21
УДК [81'38:54]:371

Л. Н. Михеева

Ивановский государственный химико-технологический
университет

**ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
(Аудиокурс по химии)**

Статья посвящена проблеме использования виртуально-образовательной среды вуза в преподавании русского языка как иностранного. На материале аудиокурса по химии описываются особенности обучения научному стилю речи иностранных учащихся на довузовском этапе в условиях дистанта с целью формирования их лингвопрофессиональной компетенции.

Ключевые слова: научный стиль речи, довузовский этап, аудиокурс по химии.

L. N. Mikhejeva

Ivanovo State University of Chemical Technology

**TEACHING THE SCIENTIFIC STYLE
OF SPEECH TO FOREIGN STUDENTS
(Audio course in chemistry)**

The article is devoted to the problem of using the virtual educational environment of the university in teaching Russian as a foreign language. Based on the material of the audio course in chemistry, the features of teaching the scientific style of speech to foreign students at the pre-university stage in the conditions of distance learning are described. in order to form their linguistic and professional competence.

Keywords: scientific style of speech, pre-university stage, audio course in chemistry.

Электронная информационно-образовательная среда вуза, применение интернет-технологий в учебном процессе всегда помогали преподавателю РКИ при формировании коммуникативно-речевых навыков иностранных учащихся, а сегодня, при повсеместном переходе на онлайн обучение, дистанционный формат общения открывает новые возможности для совершенствования системы обучения языку и организации эффективной академической деятельности учащихся, в том числе при овладении научной речью.

Во время дистанционного общения учащийся и преподаватель, конечно, отделены друг от друга в пространстве, но при этом у них существует возможность «находиться в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного процесса, форм контроля, методов коммуникации посредством электронной почты и прочих технологий интернета, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий» [1, с. 194]. Также в сложившихся условиях у преподавателей-методистов появилась возможность более широкого и творческого использования аудио- и видеоматериалов, активизировалась работа над специальными электронными курсами.

Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, овладевают русским языком прежде всего для того, чтобы получить специальность, профессиональную квалификацию, поэтому важной оставляющей их подготовки является профессионально ориентированный курс русского языка, преподаваемый уже на довузовском этапе. Обучение языку специальности, или научному стилю речи, всегда входило в содержание учебного процесса для овладения общеобразовательными дисциплинами, и сегодня информационно-коммуникационные, как и профессиональные коммуникативные, компетенции выходят на передний план.

Знакомство с терминологией и конструкциями научного стиля речи на материале математики, физики, химии, информатики во время уроков по русскому языку готовит иностранных учащихся к слушанию и пониманию лекций по данным предметам, учебно-профессиональному общению во время практических занятий, чтению учебно-научных текстов и выполнению письменных заданий по ним (конспектированию,

тезированию и т. п.). Так на языковом материале, необходимом для восприятия, понимания и переработки научной информации, формируется не только лингвистическая, но и предметная составляющая коммуникативной компетенции учащихся. Более того, в этот, довузовский период обучения закладывается база для дальнейшего развития лингвопрофессиональной компетенции будущих студентов, которая окончательно формируется на основном этапе обучения в вузе.

С учетом такого важного фактора, определяющего специфику работы на довузовском этапе, как интенсивность учебного процесса, роль аудиокурсов по научному стилю речи, позволяющих работать с языковым материалом как на уроке, так и самостоятельно (а это не менее важный вид образовательной деятельности), возросла, и такого рода курсы оказались очень востребованными в формате онлайн обучения, создавая при изучении РКИ условия для активной учебной деятельности учащихся, повышая тем самым эффективность обучения русскому языку как иностранному в целом.

При обучении иностранных учащихся довузовского этапа научной речи с помощью аудиокурса по химии [2], связанного с такими видами речевой деятельности, как аудирование и говорение, прежде всего вырабатываются умения слышать, узнавать и произносить термины, запоминать на слух словосочетания и конструкции научного стиля речи, воспроизводить их, понимать звучащий учебный текст и отвечать на вопросы к нему. Параллельно с устной работой идет процесс овладения письменной научной речью – при написании диктантов под чтение диктора, письменном изложении прослушанного текста или составлении плана к нему.

Общенаучная лексика, предметная терминология, универсальные конструкции научного стиля речи остаются базой для лексико-грамматической работы в иностранной аудитории независимо от будущей специальности учащегося. Лексико-грамматический минимум дистанционного курса по химии был отобран с опорой на профильно-ориентированные учебные пособия по научному стилю речи для иностранных учащихся подготовительных факультетов, обучающихся в группах инженерно-технического профиля.

Начинается каждый урок курса с фонетических упражнений на произносительные нормы: повторение слов за диктором с отработкой навыков произношения отдельных звуков (например, всегда твердых *ж* и *ш*, мягкого *ч*, *тс* в пассивных глаголах как *ц*, звонких согласных на конце слов или перед глухими согласными, безударных гласных), учащимся предлагается слушать отдельные слоги и слова, в интервалы повторяя их.

Часть упражнений отводится работе над слитным произношением сочетания существительного с предлогом, целых словосочетаний и синтаксических конструкций. При этом само задание может включать установку, на что следует обратить внимание: на звонкое или глухое, твердое или мягкое произношение звука, на слитное воспроизведение предлога с существительным и словосочетаний. Даются учащимся и упражнения на интонацию или синтагматическое членение предложения (отдельные упражнения посвящены интонации вопроса и роли вопросительного слова в предложении).

Использование слухового канала восприятия информации (прослушать, как необходимо правильно произносить слово или словосочетание, всю лексико-грамматическую конструкцию, услышать, как это слово или словосочетание употреблено в конкретном случае, в контексте предложения) помогает дальнейшему автоматическому воспроизведению (говорению) звуков, слогов, слов и словосочетаний, предложений и смысловых частей текста с правильной интонацией.

Далее знание конструкций научного стиля речи закрепляется в заданиях, где требуется перестроить их: сначала просто с заменой предиката синонимичным (*Атом гелия содержит одну электронную оболочку. – Атом гелия имеет одну электронную оболочку*), а потом с трансформацией предикативного минимума или всего предложения (*Атом азота имеет ядро – В атоме азота имеется ядро*). В таких упражнениях обычно дается образец с моделью правильного ответа.

Более сложными заданиями являются письменные, в которых требуется закончить предложение (*Неорганическая химия изучает ... Электрон – это ... Молекула сернистого газа состоит ... При реакции меди с кислородом образуется ...* и т. п.).

Для их выполнения, кроме знания материала, необходимо владеть лексикой и грамматикой научной речи, умением использовать конструкции научного стиля в речи.

Только после такого рода упражнений освоенные лексико-грамматические и синтаксические модели отрабатываются на текстовом материале. С одной стороны, эта часть аудиокурса также предполагает, во-первых, прослушивание звучащего текста с последующим выполнением заданий по нему, во-вторых, большую долю самостоятельной работы учащихся на аудирование и письмо с последующим самоконтролем степени освоения материала урока (все письменные задания имеют ключ в Приложении). С другой стороны, это переход на более высокий уровень владения научной речью, который подразумевает общее понимание текста, его структуры, логики изложения и особенностей языковых средств.

При работе с текстом учащимся необходимо понять звучащий учебный текст в целом и ответить на вопросы по нему, что прежде всего развивает профессиональную память и демонстрирует общее понимание услышанного. Другой вид задания по тексту предполагает дать в интервал полный либо краткий ответ на прозвучавший вопрос, а значит, использовать в ответе изученные конструкции научной речи. Далее проводится работа с двумя вариантами небольших сообщений, которые надо прослушать и в интервал ответить на вопрос, какая новая информация прозвучала во втором варианте (после паузы всегда дается контрольный ответ), что ориентирует на запоминание текста и вычленение важной информации.

К работе над текстом, кроме аудирования и говорения, активно подключается такой важный вид речевой научной деятельности, как письмо. В конце каждого урока учащимся предлагаются письменные задания для проверки усвоения пройденного материала и закрепления сформированных навыков. Это может быть написание диктанта под чтение диктора или письменное изложение прослушанного текста с самопроверкой правильности написания. По мере освоения данного материала появляются более сложные письменные задания, связанные с написанием плана прослушанного текста или его трансформацией в соответствии

с логикой содержания текста. Такие задания требуют от учащихся не только хорошего письменного навыка, но и более высокого уровня владения материалом, умения им оперировать и использовать соответствующие языковые средства научной речи: от лексики до синтаксиса.

Говоря об интенсивности учебного процесса на начальном этапе, мы имеем в виду не только получение большого объема знаний за короткое время, но главным образом его интенсификацию за счет современных методов обучения с использованием аудио- и видеоматериалов, интернет-ресурсов, мультимедийных средств обучения. Как справедливо замечают преподаватели НСР, «современный этап развития методики обучения общенаучным дисциплинам иностранных учащихся этапа предвузовской подготовки характеризуется широким внедрением в учебный процесс различных электронных средств – учебников, пособий и компьютерных программ для формирования и контроля предметных и предметно-коммуникативных знаний и умений учащихся» [3, с. 180]. Описанный аудиокурс решает целый ряд методических задач по обучению иностранных учащихся основам научного стиля речи с использованием электронных образовательных ресурсов в целях формирования их лингвопрофессиональной компетенции в том числе при дистанционном формате обучения.

Библиографический список

1. *Варава С. В.* Формирование профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе с использованием технологий дистанционного обучения // Русский язык и литература в пространстве 400 мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. СПб: МАПРЯЛ, 2015. С. 194–199.

2. *Михеева Л. Н.* Методические указания по научному стилю речи («Химия») с аудиокурсом (I ТРК). Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2019. 24 с.

3. *Родионова И. П.* Представление о контенте электронных учебно-методических комплексов по предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Москва: РУДН, 2017. Ч. 2. С. 180–184.

ББК 87.78
УДК 174.4

С. И. Москалева

Ивановский государственный университет

Т. М. Трофименко

Ивановский государственный университет

ЭТИКЕТ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с необходимостью регламентировать учебный процесс в связи с цифровизацией образования. Особое внимание уделяется вопросам общения между преподавателем и студентом, а также сотрудником и администрацией в мультимедийном пространстве во внеучебное время.

Ключевые слова: этикет, цифровой этикет, мультимедийное пространство, цифровизация образования.

S. I. Moskaleva

Ivanovo State University

T. M. Trofimenko

Ivanovo State University

ETIQUETTE IN THE MULTIMEDIA SPACE

The article deals with the problems associated with the need to regulate the educational process in connection with the digitalization of education. Special attention is paid to the issues of communication between the teacher and the student, as well as the employee and the administration in the multimedia space during extracurricular time.

Keywords: etiquette, digital etiquette, multimedia space, digitalization of education.

В настоящее время в эпоху цифровых технологий процесс обучения всё больше основывается на общении в мультимедийном пространстве и представляет собой совокупность реального

и виртуального измерений. В этой связи цифровизация образования вызвала необходимость регламентировать процесс дистанционного обучения, а также общение во внеучебное время, в том числе и с точки зрения этикета.

Как следствие этого в современном информационном обществе этикет существует в двух формах: реальной и виртуальной. Учёные подчёркивают, что в реальном измерении этикет представлен всеми существующими видами этикетной коммуникации, в виртуальном – сетевым этикетом и цифровым этикетом [2, с. 204; 3, с. 22].

В современном словаре ещё нет устоявшегося термина для этого относительно нового явления. В частности, мы можем столкнуться с понятиями сетевого этикета, цифрового этикета, нетикета, сетикета. Так, например, в словаре методических терминов и понятий сетевой этикет определяют следующим образом: сетевой этикет – правила речевого поведения при работе в сети Интернет. Культура общения при использовании информационно-коммуникативных технологий (электронная переписка, чаты, форумы, социальные сервисы и др.) [1, с. 273]. Сетевой этикет или нетикет рассматривается как свод определенных правил поведения в сети, имеющих в основном этическую направленность [2, с. 206; 3, с. 25]. Цифровой этикет является, по мнению учёных, более широким понятием, чем сетевой этикет, поскольку он формируется как нормативно-этический регулятор коммуникативного взаимодействия в сети при помощи всех форм этикетной коммуникации: письменной, поведенческой и речевой [3, с. 25].

Можно разделить положения нетикета на три категории: психологическую, техническую и административную.

Под психологической категорией мы будем понимать следующее: обращение на Ты или на Вы, уместность использования смайликов в чате видеоконференции. Иногда во время обучающего вебинара можно столкнуться с ситуацией, когда в адрес ведущего в чате поступают сообщения негативного характера по поводу темы или манеры изложения.

Технический аспект нетикета может касаться как ведущего (оформление презентации), так и участников (допустимость написания сообщений жирным шрифтом, в верхнем регистре и т. д.).

Административный аспект включает, например, правомерное цитирование, допустимость рекламы.

В рамках дистанционного обучения мы можем также разделить правила этикета на «аудиторное» и «внеаудиторное» время. Под «аудиторным» временем мы будем понимать правила поведения во время занятий (видеоконференции, вебинары). Что касается «внеаудиторного» времени, то основное внимание будет сосредоточено на регламентации общения между преподавателем и студентом, а также между сотрудником и администрацией во внеучебное время.

Поскольку видеоконференции и вебинары достаточно прочно вошли в современную жизнь в целом и в образовательный процесс в частности, то хотелось бы остановиться, прежде всего, на этикетных нормах поведения во время занятий такого формата.

Перед началом видеоконференции или вебинара необходимо организовать рабочую зону, убедиться в отсутствии проблем с техникой и постороннего шума. Рассылку тех или иных материалов для занятия следует сделать заранее до онлайн-встречи. Опоздания на занятия в онлайн-формате более чем на пять минут как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов можно расценивать как нарушение этикетных норм и правил.

По форме онлайн-занятия не должны отличаться от занятий в аудитории и должны содержать приветствие, организационные моменты, план занятия, подведение итогов. Нередко студенты входят в видеоконференцию с выключенным микрофоном, не приветствуя при этом преподавателя и других присутствующих. В ответ на приветствие преподаватель часто сталкивается с отсутствием какой-либо реакции со стороны студентов. Такое поведение можно отнести к так называемому «антиэтикету» [4].

Как известно, в процессе речевого общения важную роль играет зрительный контакт с собеседником. В этой связи возникает закономерный вопрос относительно ситуаций, когда преподаватель вынужден на протяжении нескольких семестров общаться со студентами без зрительного контакта. Подобные ситуации также следует расценивать как нарушение этикетных норм? В итоге оказывается, что преподаватель не получает ту часть информации, которая должна поступать на невербальном уровне, что приводит к непродуктивному использованию времени на занятии.

Следует подчеркнуть, что занятия в онлайн-формате (прежде всего, практические занятия) не должны превращаться в монолог преподавателя. Когда имеет место невозможность видеть и слышать студентов (студенты присутствуют на занятии с выключенными камерой и микрофоном), тогда нет желаемой и необходимой обратной связи с обучающимися. Подобное нарушение норм цифрового этикета отрицательно сказывается на учебном процессе.

После окончания занятия необходимо использовать этикетные речевые формулы для выражения прекращения общения. Выход из видеоконференции без использования таких этикетных формул также следует считать неэтикетным речевым поведением.

Кроме правил проведения занятия / присутствия на занятии, к проблемам цифрового этикета можно отнести и регламент общения во внеучебное время, например ограничение времени для общения и отправления выполненных заданий, причем это касается не только вопросов общения между преподавателями и студентами, но и между сотрудниками и администрацией.

Очевидно, что этическая модель поведения преподавателя, студента, администрации может повлиять на успешную реализацию учебного процесса, в том числе и в онлайн-режиме.

Библиографический список

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

2. *Мамина Р. И.* Этикет и его измерения в информационном обществе // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. Вып. 2. С. 204–216.

3. *Мамина Р. И., Царева С. И.* Цифровой этикет в структуре корпоративной культуры современной организации: философско-культурологический аспект // Философские науки. Дискурс. № 4. 2018. С. 22–29.

4. *Спиридонова В. А., Третьякова Т. П.* К вопросу о неэтикетном речевом поведении в электронном дискурсе // Вестник СПбГУ. 2012. Сер. 9. Вып. 3. С. 168–171.

ББК 81.18
УДК 81'25

Нгуен Тинь

Институт иностранных языков при Хюеском университете

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВИДА РУССКИХ ГЛАГОЛОВ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК

Практика обучения русскому языку показывает, что у вьетнамских студентов возникают большие трудности в передаче на вьетнамский язык грамматических категорий русских глаголов. Это связано с тем, что вьетнамские глаголы не имеют грамматических категорий. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на способах передачи значения категории вида русских глаголов на вьетнамский язык.

Ключевые слова: русский язык, вьетнамский язык, глагол, грамматическая категория вида, грамматическое значение, способ передачи видовых значений, обучение.

Nguyen Tinh

University of Foreign Languages, Hue University

THE WAYS OF TRASFERRING THE MEANING OF GRAMMATICAL CATEGORIES OF RUSSIAN VERBS IN TO VIETNAMESE

The practice of teaching Russian shows that one of the important issues causing many difficulties for Vietnamese students is the problem of transferring the grammatical categories of Russian verbs into Vietnamese. This is due to the fact that, unlike Russian verbs, Vietnamese verbs do not have grammatical categories. To help students overcome the named difficulties, it is necessary to conduct surveys on the texts translated from Russian into Vietnamese, and at the same time, to determine the ways of expressing the meaning of grammatical categories of Russian verbs

into Vietnamese. Within the framework of this article, we will focus on the ways of transferring one of the grammatical categories of Russian verbs into Vietnamese.

Keywords: Russian language, Vietnamese language, verb, grammatical category of the type, grammatical meaning, method of transmitting specific meanings, training.

Практика преподавания русского языка показывает, что большинство вьетнамских студентов сталкивается с трудностями при передаче грамматических категорий русских глаголов на вьетнамский язык. Это связано с тем, что русский язык принадлежит к флективным языкам, в которых слова изменяют свою форму для выражения различных грамматических значений. В отличие от русского языка, вьетнамский язык относится к числу изолирующих языков, в которых отсутствует словоизменение, а также грамматические категории. Всё это затрудняет усвоение студентами русских глагольных форм. Разобраться в своеобразии глагольных форм можно, опираясь на разные переводы русских художественных произведений на вьетнамский язык: студенты наблюдают над тем, какие вьетнамские способы выражения значения категорий русских глаголов используют переводчики, и делают соответствующие выводы о русском глаголе. Именно этот путь к раскрытию заявленной темы и был использован в данной работе.

Как было сказано выше, во вьетнамском языке отсутствуют видовые различия между глагольными формами. Именно поэтому, как правило, переводчики не обращают внимания на категорию вида русских глаголов. Однако в некоторых случаях при переводе глаголов совершенного вида на вьетнамский язык используются определенные языковые средства, которые передают аналогичное видовому значение. Этому частному случаю – способам передачи значения русских глаголов совершенного вида на вьетнамский язык – и посвящена данная статья.

Традиционно считается, что категория вида – это классификационная грамматическая категория, которая выражает характер протекания действия, отношение действия к его внутреннему пределу: *делать – сделать, говорить – сказать,*

шить – *сшить* [1, с. 230]. На этом основании в русском языке выделяется совершенный и несовершенный виды глагола. Они разграничиваются семантически и грамматически.

С точки зрения семантики, глаголы несовершенного вида обозначают действие, которое не ограничено каким-либо пределом (*читать, писать*), оно может протекать многократно. Глаголы же совершенного вида обозначают действие, которое достигло своего предела (*прочитать, написать*).

С точки зрения грамматики, глаголы совершенного и несовершенного вида обладают разными словообразовательными морфемами: суффикс **-ну-** со значением однократности действия характерен для глаголов совершенного вида (*крикнуть, прыгнуть*), а суффикс **-ива-** (**-ыва-**) со значением прерывистости, повторяемости действия – для глаголов несовершенного вида (*похваливать, подглядывать*).

Глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, так как значение настоящего времени (действие, совпадающее с моментом речи) противоречит значению совершенного вида (действие, достигшее предела).

В будущем времени глаголы совершенного вида имеют простую форму (*прочитаю, скажу*), а глаголы несовершенного вида – сложную (*буду читать, говорить*).

В большинстве случаев глаголы совершенного и несовершенного вида составляют соотносительные видовые пары. Их соотносительность проявляется в том, что эти глаголы обладают одинаковым лексическим и связаны друг с другом словообразовательно (*делать – сделать; писать – написать*).

Вопрос о наличии во вьетнамском языке грамматических категорий глаголов, в том числе и категории вида, является дискуссионным. С точки зрения таких исследователей, как Чьонг Винь Ки, Нгуен Хиен Ле, Фан Хой, во вьетнамском, как в индоевропейских языках, у глагола есть грамматические категории, хотя формобразование отсутствует. По их представлению, во вьетнамском языке есть так называемые «показательные слова», которые помогают глаголам выражать значения грамматической категории. Так, например, для выражения значения категории *совершенного вида* используются такие показательные слова, как *rôi, xong rôi* (букв. уже закончиться, завершиться).

Противоположной точки зрения придерживаются Нгуен Ким Тхан, Нгуен Ван Ту, В. М. Солнцев и другие. Они полагают, что грамматические категории глаголов во вьетнамском языке отсутствуют. По их мнению, «показательные слова» не могут выражать значения грамматической категории глаголов: они играют роль дополнений грамматических значений глаголов.

Все сказанное выше показывает, что для вьетнамского языка до сих пор еще нет единого мнения по вопросу грамматических категорий глаголов, в том числе и категории вида. Такие разногласия объясняются различием понимания функций указанных выше слов у разных исследователей. Вот почему Нгуен Ким Тхан [8, с. 182] заметил, что, поскольку вьетнамский язык принадлежит к изолирующим языкам, которые обладают высокими аналитическими свойствами и не имеют словоизменения, проблема поиска и описания грамматических категорий слов, в том числе и категорий глаголов, не является актуальной. Главной задачей становится вопрос о способах передачи значений глагольных категорий на вьетнамский язык. Мы согласны с таким пониманием проблемы и поддерживаем это мнение. Поэтому в данной статье мы обратимся к рассмотрению способов передачи значения русских глаголов совершенного вида на вьетнамский язык.

В своей работе мы используем следующие методы исследования: *описательный метод* для систематического представления грамматических особенностей русских и вьетнамских глаголов, особенно категории вида русских глаголов и эквивалентных выражений во вьетнамском языке; *метод анализа и синтеза* для определения того, как передать значения категории вида глаголов с русского на вьетнамский язык на основе обзора переводов русских художественных текстов на вьетнамский язык; *сравнительно-сопоставительный метод* для поиска сходств и различий между значениями категории вида русских глаголов и аналогичными смысловыми выражениями во вьетнамском языке.

Иллюстративной базой исследования послужила картотека объемом более 100 словоупотреблений, извлеченных из произведений, переведенных с русского на вьетнамский язык.

В результате проведенного анализа было установлено, что для передачи аналогичного значения совершенного вида русских глаголов во вьетнамском языке используются множество различных способов. Наиболее типичные способы представлены и описаны ниже.

1. Использование сопутствующих слов, показывающих на конечный результат действия

Во вьетнамском языке наблюдаются слова, которые часто сочетаются с глаголом и, как правило, указывают на конечный результат действия, так например: *xong, rồi, đượс, mát, hết, (ra) khỏi* и другие подобные. Наряду с этим, для передачи времени действия используются такие сопутствующие слова, как: *đã (прошедшего), đang (настоящего), sẽ (будущего)* и другие подобные. Во вьетнамском языке названные выше слова играют большую роль при определении значения результата и времени действия. Следовательно, для того, чтобы определить способы передачи значения категории вида русских глаголов на вьетнамский язык, необходимо обратить внимание на эти слова.

В качестве иллюстрации мы приведём следующие примеры:

*Потом через два года, этот самый племянник прибыл у них четыре дня и накануне своего отъезда **соблазнил** Катюшу [2, с. 7].*

*Hai năm sau, người thanh niên ấy lại ghé thăm hai cô và ở nán lại đây bốn ngày; đêm trước hôm ra đi, anh chàng **đã quỵén rữ đượс** Katiusa [7, с. 14].*

В приведенном нами примере глагол **соблазнил** используется для обозначения действия, которое предшествовало моменту речи и закончилось в прошлом. Это объясняется тем, что данное глагол имеет форму совершенного вида в прошедшем времени. Во вьетнамском переводе глагол **quỵén rữ** не имеет подобную форму, а вместо этого используется сопутствующие слова **đã** и **đượс**, которые помогают глаголу **quỵén rữ** передать аналогичное значение русского глагола на вьетнамский язык. Именно здесь слово **đã** показывает, что данное действие было выполнено. В то же время слово **đượс** указывает на конечный результат действия, т. е. данное действие уже достигало своего предела. Таким образом, по значению можно сказать, что словосочетание **đã quỵén rữ đượс** совпадает с русским глаголом **соблазнил**.

Рассмотрим еще один пример:

*Я верю в одного бога и в высокую судьбу нашего милого императора. Он **спасет** Европу... – Она (Анна Павловна) вдруг остановилась с улыбкой насмешки над своего горячностью. [3, с. 7].*

*Tôi chỉ tin ở Thượng đế và tin vào sự thụ mệnh thiêng liêng của vị Hoàng đế kính yêu của chúng ta. Người sẽ **cứu được** Châu Âu..., Anna Pavlovna bỗng dừng lại, mỉm cười như để tự chế giễu cái thái độ bông bột của mình [6, с. 83].*

В приведенном примере глагол **спасет** используется для обозначения действия, которое будет выполнено и достигло своего предела в будущем, так как он имеет форму совершенного вида в будущем времени. Во вьетнамском переводе глагол **cứu**, как видно, не имеет подобной формы. Вместо этого используются сопутствующие слова **sẽ, được**, которые помогают глагол **cứu** передать аналогичное значение русского глагола на вьетнамский язык. А именно здесь слово **sẽ** показывает, что данное действие будет выполнено. В тоже время, слово **được** указывает на конечный результат действия. Таким образом, по значению можно сказать, что словосочетание **sẽ cứu được** совпадает с русским глаголом **спасет** в данном случае.

2. Использование линейных правил как способ передачи значения вида глагола.

Данное правило объясняет тот факт, что если два действия выполняются последовательно, то только тогда, когда первое действие заканчивается, второе может начинаться. Так, например:

*Ты должна знать, моя милая, **были ли написаны** завещание и письмо, и **уничтожены** ли они. [4, с. 46]*

*Cháu ạ, cháu phải biết rõ tờ di chúc với bức thư đã viết ra chưa, và nếu viết rồi thì **huỷ đi chưa** [7, с. 238].*

В приведенном выше примере нетрудно заметить, что два краткого страдательного причастия в прошедшем времени **были написаны и уничтожены** используются для обозначения действий, которые были выполнены и закончены в прошлом. Это объясняется тем, что данные краткие страдательные причастия образуются от двух глаголов совершенного вида **уничтожить** и **написать** с вспомогательным глаголом **быть** в форме прошедшего времени.

В предложении, переведенном на вьетнамский язык, мы видели, что два глагола *viết* и *huỷ* обозначают два действия, которые выполняются последовательно. Отсюда видно, что данные глаголы подчиняются *линейному правилу*. Это говорит о том, что действие, выражено глаголом *huỷ* может начинаться только тогда, когда действие, выражено глаголом *viết* заканчивается. Иначе говоря, два рассмотренного глагола находится в последовательном порядке. Следует говорить, что в данном случае глагол *viết* обозначает действие, которое было выполнено и закончено. А что касается глагола *huỷ*, можно сказать, что он обозначает действие, которое уже достигало своего предела. Это объясняется тем, что глагол *huỷ*, употребляется вместе с сопутствующими словами *đi chừa*. Эти слова указывают на конечный результат действия. Таким образом, несмотря на то, что вьетнамские глаголы *viết* и *huỷ* не имеют форму совершенного вида в прошедшем времени, они все таки, с помощью *линейного правила* и сопутствующих слов, могут передать аналогичные значения двух русских кратких страдательных причастий в прошедшем времени *были написаны и уничтожены*.

Подобное обстоятельство можно наблюдать в следующем примере:

Totчас же дверь за решеткой отворилась и вошли два жандарма с оголенными саблями [2, с. 27].

Túc thì cánh cửa đằng sau hàng chắn song mở ra, hai hiến binh bước vào, đầu đội mũ lưỡi trai, tay cầm gương tuốt trần [7. с. 49].

Рассматривая приведенный выше пример, мы видим, что два русского глагола *отворилась* и *вошли* имеют форму совершенного вида в прошедшем времени. Они используются для обозначения действия, которое произошло и закончилось в прошлом. А во вьетнамском переводе, как мы видим, два соответствующего глагола *mở* и *bước* обозначают два действия, которые выполняются последовательно. Иначе говоря, данные глаголы подчиняются *линейному правилу*. Отсюда можно сказать, что в данном случае глагол *mở* обозначает действие, которое было выполнено и закончено. А что касается глагола *bước*, можно сказать, что он тоже обозначает действие, которое уже достигало своего предела, так как он сочетается с глаголом направленного движения *vào*, который включает в себе конечный

результат действия. Итак, из выше изложенного можно отметить, что хотя вьетнамские глаголы *mở* и *buộc* не имеют форму совершенного вида, но с помощью линейного правила и, в частности, с помощью глаголов направленного движения (*ra* и *vào*), могут передать аналогичное значение совершенного вида русских глаголов *отворилась* и *вошли*.

3. Использование вопросов с рамочной конструкцией: *đã ... chưa?*

Во вьетнамском языке вопрос с *рамочной конструкцией đã ... chưa?* (букв. *уже...или еще нет?*) часто используется для обозначения определенного действия, которое произошло и закончилось в прошлом. Это говорит о том, что по значению, глагол, который употребляется в названной конструкции, как правило, совпадает с русским глаголом совершенного вида в прошедшем времени. Все сказанное можно наблюдать в следующем примере:

– *Вопрос только в том, было уничтожено ли оно (письмо), или нет* [3, с. 46].

– *Vấn đề là nó (bức thư) đã bị huỷ đi hay chưa?* [6, с. 237].

В приведенном выше примере нетрудно заметить, что краткое страдательное причастие в прошедшем времени *было уничтожено* используется для обозначения действия, которое предшествовало моменту речи и закончилось в прошлом. Это объясняется тем, что данное краткое страдательное причастие образуется от глагола совершенного вида *уничтожить* и вспомогательного глагола *быть* в форме прошедшего времени. А во вьетнамском переводе глагол *huỷ*, как мы видим, употребляется в вопросе с *рамочной конструкцией đã...chưa?* Наряду с этим, данный глагол еще сочетается с вспомогательным словом *đi*, которое указывает на конечный результат действия. Все сказанное позволяет отметить, что глагол *huỷ* в данном случае уже передал аналогичное значение краткого страдательного причастия *было уничтожено*.

Подобное обстоятельство можно наблюдать в следующем примере:

Тут много гадов засело. Остались, а сами – себе на уме. Оружие хоронят... Ты-то отдал свое? [4, с. 125].

Lần này thật có lắm đũa khôn nạn. Tuy ở lại nhưng chúng nó vẫn mưu đồ chuyện riêng. Chúng nó dẫu vũ khí... Thế bác đã nộp hết vũ khí của bác chưa? [9, с. 238]

Рассматривая приведенный выше пример, мы видим, что русский глагол **отдал** имеет форму совершенного вида в прошедшем времени. Он используется для обозначения действия, которое произошло и закончилось в прошлом. А что касается предложения, переведенного на вьетнамский язык то, можно сказать, что глагол **nộp** тоже обозначает действие, которое произошло и закончилось в прошлом, так как он употребляется в вопросе с *рамочной конструкцией đã...chưa?* Кроме того, он еще сочетается с вспомогательным словом **hết**, которое указывает на конечный результат действия. Таким образом, хотя глагол **nộp** не имеет форму, подобную русскому глаголу, но при помощи вопроса с *рамочной конструкцией đã...chưa?* и вспомогательного слова **hết**, он может передать подобное значение соответствующего русского глагола, а именно глагола **отдал** в данном случае.

Мы рассмотрим еще один подобный пример:

Oкончив свою речь, председатель обратился к подсудимым...

– *Koپیю с обвинительного акта получили?* [2, с. 30]

Thuyết xong lão chánh án quay về phía bị cáo...

– *Anh đã nhận được tờ sao bản cáo trạng chưa?* [7, с. 55]

Наблюдая над приведенным выше примером, мы видели, что в форме совершенного вида в прошедшем времени, русский глагол **получили** используется для обозначения действия, которое произошло и закончилось в прошлом. В соответствии с данным русским глаголом, во вьетнамском языке используется глагол **nhận**, который может передать аналогичное значение несмотря на то что у него нет формы совершенного вида в прошедшем времени. Это объясняется тем, что он употребляется в вопросе с *рамочной конструкцией đã...chưa?*, как мы уже доказали выше. Более того, он сочетается с вспомогательным словом **được**, которое, как правило, показывает на конечный результат действия. В целом же следует отметить, что по значению, глагол **nhận** совпадает с глагол **получили** благодаря помощи вопроса с *рамочной конструкцией* и в частости вспомогательного слова.

4. Использование контекста

Наряду с названными выше способами, при передаче аналогичного видового значения русских глаголов, во вьетнамском языке используется и контекст. Это говорит о том, что в некоторых случаях с помощью контекста можно передать подобное значение совершенного вида русских глаголов на вьетнамский язык. Такой случай можно рассмотреть следующий пример:

*A убивать будут – на ихних глазах **попрем!*** [4, с. 98].

*Nếu chúng nó **giết** thì ba bố con ta **sẽ chết** trước mắt các bà ấy cũng được!* [9, с. 184].

Как видно, в приведенном выше примере глагол **попрем** имеет форму совершенного вида в будущем времени. Следует он используется для обозначения действия, которое будет выполнено и достигает своего предела в будущем. А что касается глагол **chết** во вьетнамском переводе, то можно сказать, что он тоже выражает соответствующее значение русского глагола **попрем**, несмотря на то что у него нет вспомогательного слова. Это объясняется тем, что в данном контексте имеется глагол **giết**, который находится в соотношении с глаголом **chết**. С точки зрения семантики, они тесно связаны друг с другом, так как действие, выражено глаголом **chết** представляет собой обязательный конечный результат действия, выраженного глаголом **giết**. Следовательно, в данном контексте можно сказать, что глагол **chết**, обозначает действие, которое достигло своего предела. К сказанному следует добавить, что для выражения значения будущего времени, в данном случае употребляется вспомогательное слово **sẽ**. Таким образом, с помощью контекста и в частности, вспомогательного слова, глагол **chết** можно передать подобное значение русского глагола **попрем**.

– Мы рассмотрим еще подобный пример:

– *Что же дальше было? – продолжал спрашивать председатель.*

– *Приехала домой, – продолжала Маслова, уже смелее глядя на одного председателя, – отдала хозяйке деньги и легла спать. Только заснула – наша девушка Бера будит меня* [2, с. 40].

– *Rồi sau thế nào? Lão tiếp tục hỏi.*

– *Tôi về nhà, – Maxlôva nói tiếp có phần mạnh dạn hơn và chỉ nhìn có lẽ chánh án, – tôi đưa tiền cho bà chủ và đi nằm. Tôi vừa mới thiêu **ngũ** thì thì á Becta đánh thức tôi dậy* [7, с. 71].

Легко видеть, что четыре глагола *приехала, отдала, легла* и *заснула* в русских предложениях имеют форму совершенного вида в прошедшем времени. Следует они используются для обозначения действий, которые были выполнены и закончены в прошлом. В предложении, переведенном на вьетнамский язык, при помощи контекста, мы видели, что четыре соответствующие глагола *vê, đũa, đi nằm* и *ngủ* обозначают такие действия, которые были в порядке очереди выполнены и закончены в прошлом. Следовательно можно отметить, что названные выше вьетнамские глаголы могут передать подобное значение соответствующих русских глаголов.

Все выше изложенное позволяет прийти к следующим выводам:

В русском языке глаголы имеют множество грамматических категорий, в том числе и категорию вида. В отличие от русских глаголов, глаголы во вьетнамском языке, по мнению многих лингвистов, почти не имеют грамматических категорий. Исследование показало, что передать значения категории вида (в данном случае: значение совершенного вида) русских глаголов на вьетнамский язык можно использовать следующие способы:

- а) применять *сопутствующие слова*;
- б) применять *линейные правила*;
- в) прибегать к вопросам с рамочной конструкцией *đã ... chưa?*
- г) активно использовать контекст.

Библиографический список

Литература на русском языке

1. Современный русский язык / Попов Р. Н., Валькова Д. П. и другие. М.: «Просвещение», 1986.
2. Толстой Л. Н. Воскресение. – М.: «Художественная литература». 1936.
3. Толстой Л. Н. Война и мир. Т. 1. Изд. «Художественная литература». М., 1978.
4. Шолохов. М. Тихий Дон. Т. 3. М.: «Советская Россия», 1978.

Literatura na v'etnamskom yazyke

1. Nguyễn Tài Cẩn. Ngữ pháp tiếng Việt. NXB Hà Nội. 1975.
2. Cao Xuân Hạo, Nhữ Thành, Hoàng Thiệu Sơn và Trường Xuyên. Chiến tranh và hòa bình. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà Xuất bản Văn học. HN. 1976.
3. Vũ Đình Phòng và Phùng Ưông. Phục sinh. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Văn học. HN. 2012.
4. Nguyễn Kim Thản. Động từ trong tiếng Việt. NXB Khoa học Xã hội. 1999.
5. Nguyễn Thụy Ứng. Sông Đông êm đềm. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Hội Nhà Văn. HN. 2000.

ББК 100.63
УДК 81.22

С. Ю. Родонова

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ/НЕСЧАСТЬЕ» КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье представлена часть исследования, посвященного изучению отношения к общечеловеческим ценностям американских студентов, изучающих русский язык. Автор статьи предлагает следующий способ лексической работы с иностранными обучающимися: слова и выражения вводятся на тематических занятиях, объединенных общей концепцией, предполагающей опору на разделение культур на коллективистские и индивидуалистические.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, счастье, несчастье, страдание, лингвокультурный.

S. Yu. Rodonova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

THE CONCEPT OF "HAPPINESS / UNHAPPINESS" AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON

The article presents a part of the study devoted to the study of the attitude to universal values of American students studying the Russian language. The author of the article suggests the following way of lexical work with foreign students: words and expressions are introduced in thematic classes, united by a common concept, suggesting a reliance on the division of cultures into collectivist and individualistic.

Keywords: universal values, happiness, misery, suffering, linguocultural.

Желание быть счастливым свойственно человеку, однако представители индивидуалистических и коллективистских культур по-разному понимают этот контент. В американской культуре, относящейся к индивидуалистическим культурам, слово «счастье» синонимично слову «радость». В коллективистских культурах, в том числе и в русской, радость понимается как нечто сиюминутное, вызывающее чувство удовлетворенности и активного веселья. Счастье для русских – серьезное ощущение, почти философское состояние, часто не имеющее прямого продолжения в виде радости. Несчастье так же неодинаково понимается представителями указанных типов культур. Однако совершенно очевидно, что и в том и в другом типе культур желание быть счастливыми относится к числу приоритетных. В нашем исследовании это доказывается с помощью ежегодного опроса американских студентов, обучающихся в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, и российских студентов того же вуза.

Общечеловеческие ценности составляют основу общения между людьми. В список ценностей, актуальных для представителей любой культуры, входят:

- уважение к интеллекту, науке, образованию, просвещению;
- патриотизм;
- гордость за свою страну, её культуру, историю, великих людей;
- **желание быть счастливыми**;
- ориентация на традиции;
- жажда справедливости;
- эмоциональность;
- чувство юмора;
- общительность [1].

Актуальность концепта «счастье/несчастье» для любого типа культуры подтверждается тем, что опрошиваемые нами студенты (американцы и русские) характеризуют ценность «желание быть счастливыми» как самую главную для них. Такой выбор обусловил изучение концепта «счастье/несчастье» в курсе «Лингвокультурология», что позволяет развивать коммуникативные навыки иностранцев путем организованного заинтересованного обсуждения и лексической работы.

Иностранным студентам предлагается проанализировать синонимический ряд *беда, бедствие, несчастье, катастрофа*. Нужно выстроить слова по возрастанию признака и разделить на две группы, определив принцип деления. В ходе обсуждения выясняется, что говорить о несчастье студенты не привыкли, это не приветствуется в американской культуре, им трудно перестраивать свое сознание, так как они привыкли говорить о том, как они счастливы. Разделение слов на две группы становится открытием для студентов, так как выясняется, что *беда, несчастье* – слова, характеризующие состояние одного человека, а *бедствие, катастрофа* – группы, коллектива. Раньше они никогда не задумывались над этим.

Следующим этапом является работа с синонимическим рядом *печаль, грусть, скорбь, тоска*. Результат ошеломляет американских студентов, так как печаль и грусть для русских оказываются вовсе не неприятными ощущениями, а составной частью их внутреннего мира, потребностью, частью сбалансированной системы, заключенной в концепте «счастье/несчастье». Грусти и печали в русском национальном сознании действительно противостоят скорбь и тоска, имеющие то же значение, что и для американцев. Американцам особенно трудно понять, что *грусть* и *печаль* могут входить в понятие «счастье», а не в понятие «несчастье».

Типичное американское представление о *счастье/несчастье*: не следует демонстрировать состояние грусти и тоски, счастье – обычное состояние человека, между счастьем и радостью нет разницы, о несчастье не стоит говорить вообще, обременять других своими проблемами не нужно. Типичное русское представление о соотношении счастья и несчастья, естественно, отличается от американского – лингвокультурная трактовка, которая предлагается американским студентам, изложена ниже.

Известно, что ответ на вопрос о том, что такое счастье, пытались дать еще античные философы, интересовавшиеся его нравственной основой. В христианской европейской традиции счастье – это награда за терпение, честность и справедливость на трудном жизненном пути.

Разновидность христианства – православие – сильно повлияло на сознание русских, особенно на их философию счастья. Важным компонентом счастья для русских является

страдание. Известно, что русское мышление процессуально и сложноорганизованно (часто, по мнению иностранцев, нединамично и запутанно), поэтому русские не могут воспринимать счастье как единую цель, которой можно просто достичь. Для русского сознания характерно комплексное представление о счастье, организованное в систему «несчастье – страдание – счастье». Между русским несчастьем и русским же счастьем существует причинно-следственная связь, о чем говорится в множестве русских пословиц: «Не было бы счастья, да несчастье помогло», «Горя бояться – счастья не видать» и др. Эта идея присутствует и в русских народных песнях, на нее обращал внимание А. С. Пушкин: «Вообще несчастье жизни семейственной есть отличительная черта во нравах русского народа. Шлюсь на русские песни: обыкновенное их содержание – или жалобы красавицы, выданной замуж насильно; или упреки молодого мужа постылой жене. Свадебные песни наши унылы, как вой похоронный» [2].

Внимание к несчастью как к философской категории характерно для русской классической литературы XIX века, где преобладает тема сложной человеческой судьбы, духовных страданий. Часто это неустроенность в личной жизни, неблагополучие ранимой души, неудовлетворенность жизнью – словом, чувство душевного дискомфорта. Нет «кипения страстей», нет трагизма, а есть ежедневное, унылое несчастье. Однако страдание, которое обязательно сопутствует несчастью, – это проявление души, а значит, и самой жизни, считают русские. Отсутствие страдания еще не означает счастья. Если ты не страдаешь, то, вероятно, ты черствый, холодный, а возможно, и просто глупый или неразвитый человек. Именно так понимается тема счастливого и несчастливой человека в романах Ф. М. Достоевского. Его книги убеждают читателя в том, что страдания ценны, потому что они очищают душу и возвышают человека – страдать необходимо, чтобы стать личностью [1].

Такое повышенное внимание к печальным сторонам жизни определило в русском сознании скромную позицию счастья: это идеал, мечта или краткий миг жизни.

В русском национальном сознании чрезвычайно значима проблема морального права человека быть счастливым, проблема соотношения счастья и вины. Русские задаются вопросом:

почему несмотря на успешную карьеру, благополучное финансовое положение, реализацию личностных желаний, человек часто не становится счастливым? Н. Г. Чернышевский сформулировал эту мысль так: «Личное счастье невозможно без счастья других». Очевидно, что он имел в виду чувство вины, возникающее у русского человека по отношению к окружающим, даже если поначалу присутствует чувство превосходства счастливого русского над другими – несчастливыми русскими. Русские даже немного боятся прихода счастья, потому что кто-то рядом может быть несчастливым, страдать. Русский человек испытывает чувство неловкости от своего счастья, поэтому на вопрос «Как дела?» русский часто отвечает странным для американца словом «ничего». Демонстрация своего личного счастья и успешности в жизни воспринимается русскими как признак бездушия, тщеславия и даже глупости. На прямой вопрос «Ты счастлив?» русский, вероятно, не ответит, задумается, будет подыскивать слова и в конце концов скажет, что он, возможно, «не несчастливый». Задавать такой вопрос у русских не принято.

В европейской и американской культурах, наоборот, не следует стесняться счастья и успешности, чувствовать себя счастливым принародно – нормально. Отношение к неудачникам основано на следующем подходе: они не должны рассчитывать на снисхождение или на равное к себе отношение со стороны благополучных окружающих людей.

Русские не считают обязательной связь между счастьем и материальным благополучием. Обычно более счастливыми чувствуют себя те, у кого меньше денег и возможностей.

Такое отношение к несчастью/счастью сформировало у русских сострадательное, доброжелательное внимание к тем, кто несчастлив и нуждается в помощи. Русские воспринимают чужое несчастье без осуждения, презрения и превосходства: они считают, что несчастье – это не результат ошибки человека, а удар судьбы, беда, от которой никто не застрахован.

Почувствовать «счастье по-русски» очень сложно. Для этого нужно что-то, что не всегда имеет материальное выражение, как, например, еда, хорошая погода, красивая одежда. Если у русского все это есть – ему все равно мало. Русский не считает это счастьем, потому что счастье для него связано

с судьбой, с другими людьми. Доброжелательное отношение к несчастному человеку сформировало у русских привычку рассказывать о своих несчастьях даже малознакомому человеку, шокируя иностранцев. Мотив сочувствия находится глубоко в русском менталитете, поэтому русский ждёт от собеседника сострадания, предложения помочь. В этом виден опыт народа, много страдавшего, познавшего нужду и научившегося достойно и без истерики относиться даже к самым большим несчастьям [1].

Однако не следует думать о русских как о мрачных пессимистах, это неправда. Вековая борьба с трудностями, в том числе войны, холодный климат, сложная реальность, привели в действие психический механизм компенсации. Это выражается в потребности русских радоваться жизни по любому поводу. Может быть поэтому, русские широко, с размахом отмечают праздники, любят принимать гостей и ходить в гости, дарить и получать подарки, собираться в толпу и общаться. Природный оптимизм русских проявляется и в их любви к анекдотам, манере громко смеяться [1].

В результате использования метода погружения в русскую культуру и язык американские студенты охотно пишут на тему счастье/несчастье. Данный концепт выстраивается в их сознании, доказательством чего служат их следующие высказывания.

«Русские, по-моему, хотят «поймать» счастье. Но если оно зависит не от тебя, а от других людей, то поймать его трудно. Трудно быть счастливым, когда вы всё время слушаете других, говорящих о беде и несчастье. Если вы были счастливы до встречи с такими людьми, то ваше счастье уйдёт во время диалога, если вы умеете правильно сочувствовать. Несчастье и страдание других принесут вам несчастья и страдания тоже. Вашему собеседнику становится лучше, а вам хуже одновременно. В русской системе счастья связь между людьми сильнее, чем в системе, где вы сами ответственны за свое счастье. Я поняла, что люди в русском обществе умеют бороться с бедствиями и страданиями в трудное время с помощью их странного метода «поймать» счастье» (2018 г.).

«Люди редко размышляют о своих эмоциях, когда они счастливы, и внимательно анализируют их, когда они несчастливы. Поэтому большинство людей не замечает, когда они

счастливы. Но несчастье тоже нужно нам. Счастье не бывает постоянным. Без несчастья мы не знаем, каким может быть счастье» (2018 г.).

«Я думаю, что это правда, что нужно страдать, чтобы стать счастливым. Стрaдание – это часть жизни, к сожалению. Мне кажется, что у русских и американцев разное отношение к счастью. Американцы кажутся счастливыми всегда, но это фальшивое счастье. Счастье для американцев также более материальное, чем для русских. Иметь много вещей для американцев – это счастье. Но, по-моему, надо еще иметь счастье в душе. Мне больше нравится русская версия счастья» (2018 г.).

«Людям нужно работать, чтобы получить счастье, создавать счастливые ситуации. Терпение – важная часть этого процесса, надо уметь ждать. Если мы делаем хорошие вещи, то хорошие вещи придут к нам. Нам не всегда надо быть счастливыми, надо научиться быть с грустью, чтобы счастье стало наградой за хорошее поведение. Мне нравится христианский вариант счастья» (2018 г.).

«Счастье – это чувство, когда ты делаешь кого-то счастливым. Например, для меня счастье – это моя собака. Я делаю ее счастливой: забочусь о ней, кормлю ее. Счастье может быть от встреч с людями (друзьями, семьей). Счастье – это встреча с любимым человеком после долгой разлуки. Человек счастлив не потому, что у него есть деньги, а от состояния его души» (2019 г.).

«Важная особенность России в том, что народ – коллективистический. Это приятное качество для человечества» (2019 г.).

«Русские больше ценят свою литературу, чем в других странах. Я встретилаcь со многими людями, которые говорили, что они счастливы, потому что ходят в театр или читают. Это прекрасно, по-моему, и, честно говоря, очень редко бывает в Америке» (2019 г.).

«Счастье в обществе коллектива – помогать друг другу. Неважно кому – вашему брату, соседу или незнакомому. У каждого русского человека есть связь с обществом. В Америке есть слова об этом: «Я чешу твою спину, ты чешешь мою спину» (2019 г.).

«Кажется, что больше людей в России, чем в США согласны с тем, что жизнь – боль. В США страдание и несчастье

должны редко появляться в нормальной человеческой жизни. Здесь наоборот – люди считают, что страдание и несчастье характерны для нормальной жизни, а счастье – редкость» (2019 г.).

«Нужно быть хорошим человеком и не завидовать чужому счастью, чужим деньгам, а добиваться всего самому. Учиться много, работать, стараться делать добро ближнему, и тогда, надеюсь, счастье придет. Американцы всегда стараются показывать окружающим, что у них все в порядке, что они счастливы. И знаете, когда говоришь, что у тебя все хорошо, становится действительно лучше и на душе и вообще в жизни. Может, русским стоит начать это делать? И тогда жизнь станет намного счастливее» (2021 г.).

В заключение отметим, что представления о счастье/несчастье претерпевают изменения в сознании американских студентов в процессе обучения, а именно:

– американские студенты осознают разницу между культурами на примере концепта «счастье/несчастье»;

– американские студенты понимают сбалансированность составных частей русского варианта концепта «счастье/несчастье»;

– американские студенты начинают ценить положительный личностный эффект от чувства сострадания, жалости к несчастному.

Библиографический список

1. *Сергеева А. В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. – М.: ФЛИНТА-НАУКА, 2018.

2. *Пушкин А. С.* Путешествие из Москвы в Петербург // Полн. собр. соч. в 16 т. – М.; Л., 1949. Т. 11. С. 255–256.

УДК 81'246.3
ББК 81.001.91

Э. А. Салихова

Уфимский государственный авиационный технический университет

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Описываются лингвокогнитивные особенности картины мира билингвальной коммуникативной личности (БКЛ), которая представляет психолингвистический феномен, тесно связанный с такими понятиями, как «языковое сознание», «языковое мышление», «языковая личность».

Ключевые слова: билингвизм, билингвальная коммуникативная личность, лингвокультура, языковая личность

E. A. Salikhova

Ufa State Aviation Technical University

LINGVOCOGNIZATIVE FEATURES OF A BILINGUAL COMMUNICATIVE PERSONALITY

Lingvocognizative features of the painting of the world of the bilingual communicative personality, which represents a psycholinguistic phenomenon, is closely related to such concepts as "Language Consciousness", "Language Thinking", "Language Personality".

Keywords: bilingualism, bilingual communicative personality, linguoculture, language identity

Актуальность обращения к данной теме обусловлена тем, что язык отображает вербализованную часть сознания языковой личности (далее – ЯЛ), которая по-разному проявляет себя в языке и культуре другого народа. Антропоцентрический подход

к изучению коммуникативного типа билингвальной ЯЛ основывается на деятельности говорящих субъектов, осуществляемая в определенных условиях и с какой-либо целью. Тесная связь языка с личностными качествами человека, его знаниями и компетенциями позволили Ю. Н. Караулову квалифицировать ЯЛ как человека, готового производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи, а также определить её существенные признаки: 1) владение системой языковых средств и умение использовать их в речевом общении; 2) понимание значения слов-концептов и их глубинного культурно-семантического смысла; 3) владение культурными кодами, отраженными в национальном языке; 4) знание и понимание прецедентных текстов, «значимых для личности в познавательном и эмоциональном отношениях» [6, с. 216]; 5) адекватный выбор слов-концептов и прецедентных феноменов в координатах конкретного коммуникативного акта; 6) корректная интерпретация лингвокультурологической информации в любом тексте, в том числе и художественной литературы и др. (см. также: [5, с. 33–34]).

Выделенные ученым признаки применимы, прежде всего, к монолингвальной ЯЛ. Гипотетически БКЛ также должна обладать теми же умениями, но применительно к двум языкам. В лингвометодической литературе определены такие значимые для БКЛ компетенции, как «усвоение системы языковых единиц и умение общаться во всех сферах жизни на двух языках»; «создание в сознании билингва двух языковых картин мира», что предполагает не только усвоение билингвом ключевых концептов родного и второго языка, но и постепенное «вхождение билингва в новую социально-культурную языковую действительность» благодаря активному использованию знаний [2, с. 19; 10, с. 160].

Однозначного ответа на вопрос о том, обладает ли БКЛ тем же мировидением, как и монолингв – носитель родного языка – в настоящее время не существует. Обладающие большим опытом работы с иностранцами, изучающими русский язык, убеждены в том, что инофон не превратится в русскую ЯЛ, поскольку воспроизводство единиц метафорического фонда, укрепление ассоциативных связей для образования новых остаются практически недоступными [2; 3; 8].

Допускается, что БКЛ (в иной терминологии, «билингвальная личность вторичной языковой личности») может воспринимать иноязычную речь, поскольку современные условия полноценной межкультурной коммуникации предоставляют возможность для реализации в той или иной лингвокультуре. Это положение, на наш взгляд, актуально как для изучающих второй (неродной) язык в ситуации полиязычия РФ и её регионов, так и для изучающих русский язык как иностранный.

Известно, что свободное владение языками предполагает как восприятие и усвоение языковой картины мира говорящих на разных языках народов, так и освоение возможностей второго языка одновременно с материальной и духовной культурой этноса – носителя данного языка. Не вдаваясь в подробности имеющихся различных интерпретаций понятия «языковая картина мира», обратимся к специфике формирования лингвокогнитивных особенностей и речеповеденческих норм, обусловленных национальной картиной мира представителя лингвокультурного сообщества. Тезис о национальной специфике языковой картины мира был предложен В. фон Гумбольдтом, концепция основана на теоретическом подходе к языкам, характеризующимся разными мировидениями: «Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его» [4, с. 172]. Национальная специфика языковой картины мира и обуславливает возникающие при освоении второго (неродного или иностранного) языка трудности.

В Башкирии при национально(тюркско)-русском или тюркско-русском типе билингвизма отмечается сдвиг в сторону русского языка. В подобных случаях для итоговых ситуаций характерны стабилизировавшиеся последствия интерференции, выступающие в форме субстрата. В условиях полилингвизма результатом процесса контактов является «параллельное стабильное владение двумя / тремя системами как в языковом, так и (или) в культурном отношении. К ведущим к такой ситуации процессам вполне применимо понятие «аккультурации», как отличное от ассимиляции и обозначающее появление новой локальной лингвокультуры, без сколько-нибудь существенного ущерба для старых, «взаимопроникновение, своеобразное «вхождение» многочисленных языковых и лингвокультурных

средств и явлений одних культур в другие» [9, с. 188]. При этом «если один социум является одновременным носителем в более или менее сравнимой степени двух / трех культур / языков, то между ними возникают хотя бы ограниченные взаимовлияния, как правило, обоюдные, но неравновеликие. В подобной ситуации “сосуществующие культурные и языковые системы обслуживают, обуславливают и институционализируют социальное поведение на разных уровнях и в разных дискурсах”» [1, с. 84]. Отрицательные последствия двуязычия относятся к субстратным особенностям национально(тюркско)-русского двуязычия, положительные (формирование терминологии, лексико-семантической системы, функциональных стилей и т. п.) – к адстратным. Причину первого необходимо видеть в несовершенстве двуязычия.

Социопсихолингвистическое изучение и описание внешних (субстратных) и внутренних (адстратных) факторов вербального проявления языкового взаимодействия дают возможность (1) представить результаты контактов различных социалем на уровне языка, на уровне того средства общения (лингвемы) билингов и диглоссов, которое присуще конкретному социуму, (2) определить социально детерминированные связи языка и общества. В поле зрения исследователя в таком случае вовлекаются различного рода заимствования, экзотизмы, вкрапления, отмеченные в речи билингов и диглоссов, а также результаты интерференции и трансференции, связанные с проявлением адстратных особенностей двуязычия и полилингвизма на территории Башкортостана [10, с. 159].

Каждый этнос, имея собственную национальную картину мира, формирует свою лингвокультуру. О. Ю. Корнилов отмечает: «... нет просто языковой картины мира – это абстракция, реально нигде не существующая; реально существуют и могут анализироваться лишь языковые картины мира конкретных национальных языков» [7, с. 113]. Иными словами, постигая законы второго языка, билингв овладевает не столько еще одним языковым кодом, сколько усваивает знания о картине мира конкретного лингвокультурного сообщества.

Мы солидарны с мыслью Р. А. Вафеева о том, что только через «преодоление иллюзии о единственно возможном способе

отражения действительности», который свойственен родному языку, билингв может эффективно овладеть вторым языком. В процессе овладения родным языком ЯЛ развивает также способность мыслить на этом языке. Лингвокогнитивная деятельность таким образом порождает убежденность в том, что «определенная информация получает корректное выражение только в единственной форме, свойственной родному языку индивида. Таково восприятие естественности родного языка, которая влечет за собой ощущение его «исключительной адекватности» в отражении реального мира [3, с. 71]. БКЛ посредством различных языков получает возможность видеть мир в разных ракурсах при единстве логических и психологических законов мышления для всего человечества вне зависимости от того, какой язык используется для отражения этих закономерностей. Национальная самобытность системы любого языка определяет мировоззрение его носителя.

Проникновение ЯЛ в суть другой (лингво)культуры способствует формированию БКЛ, в распоряжении которой оказываются как средства обоих языков, так и адекватное понимание и корректная интерпретация компонентов национальных языковых картин мира. Билингвизм обеспечивает точное понимание механизмов речемыслительной деятельности выражающих свои мысли на том же языке. Он также способствует трансляции результатов собственной дискурсивной деятельности в устной или письменной форме на любом из языков в зависимости от тех целей, которые ставит перед БКЛ конкретная коммуникативная ситуация.

Рассматривая гетерогенный характер речевой деятельности БКЛ как один из способов его межязыковой адаптации в условиях многоязычия, мы выделяем языковые, речевые и коммуникативные её аспекты. К первым отнесем случаи лексической и грамматической адаптации, при которых билингв заменяет сложные, редко употребляемые слова и выражения на более простые, входящие в его активный словарный запас, гарантируя говорящему / слушающему понимание каждого фрагмента общения. Основой трансформации здесь для билингвов становится обширная в языках синонимия, дающая возможность реализоваться речевым интенциям общающихся. Параллельно

происходит и упрощение синтаксических и грамматических конструкций для понимания текстового смысла, идентичного замыслу адресанта. Ко второй – речевой – адаптации мы относим непосредственную работу участников билингвального взаимодействия в момент говорения. Данный вид адаптации вызывает объективные трудности в связи с моментами импровизации в соответствии со спецификой речевой ситуации. Третий вид можно условно разделить на поверхностную и глубинную, при которых (а) сокращается объем адаптируемого материала (речевого продукта) и без искажения его смысла; (б) проводится скрупулезная работа по лингвистической трансформации речевого продукта – возможные использования прямой или косвенной формы речи в зависимости от устного или письменного вида коммуникации, вербальное воплощение социокультурных реалий, которые нуждаются в пояснении (исключение составляют случаи калькирования, использования регионализмом и пр.) и их невозможно упростить. Как видим, языковые аспекты адаптации нацелены на формализацию общения, а коммуникативные предполагают работу над содержанием [10, с. 160–161].

Отметим особо, что БКЛ в координатах одной лингвокультуры проявляет уважение к представителям других этносов и культур, выстраивает гармоничные социальные отношения с ними.

Библиографический список

1. Аюпова Л. Л., Салихова Э. А. От жуаля до Баштаруса // Вестник Башкирского государственного университета, 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 164–169.

2. Басте З. А. Картина мира билингвальной языковой личности: лингвокогнитивные особенности // Вестник Адыгейского государственного университета. 2019. № 1 (232). С. 17–22.

3. Вафеев Р. А. Этноразноязыковые, культурные факторы в процессе обучения языкам // Языковые и культурные контакты народов Республики Башкортостан в условиях двуязычия: материалы Всерос. науч. конф. – Уфа, 2007. С. 71–74.

4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985.

5. *Досанова А. Ж.* О формировании когнитивно-коммуникативных дискурсивных свойств билингва // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3(44). С. 33–38.

6. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987.

7. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003.

8. *Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гнозис, 2002.

9. *Салихова Э. А.* Двужычие и триязычие как социопсихолингвистические факторы лингвокультурной интеграции этносов Башкортостана // Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. – №1 (62). – С. 52–56.

10. *Салихова Э. А.* Гетерогенный характер речевой деятельности билингва как один из способов его межъязыковой адаптации в условиях многоязычия // Один пояс – один путь. Лингвистические основы взаимопонимания. – Екатеринбург, 2017. – С. 158–162.

УДК 372.881.161.1
ББК 81. 2-9

О. В. Сапожникова

Ивановский государственный университет

Миланду Нгассаки Рали Зита

Ивановский государственный университет

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В настоящей статье актуализируется роль игровых технологий, которые являются средством формирования мотивации иностранных студентов-филологов к изучению и освоению русского языка, источником повышения их познавательного интереса к иностранному языку (русскому), позволяют разнообразить учебные занятия, формировать личностные качества обучающихся.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, русский язык как иностранный, компетенции, учебный процесс, познавательный интерес.

O. V. Sapozhnikova

Ivanovo state University

Milandou Ngassaki Raly Zitha

Ivanovo state University

GAME TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE METHOD OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article is devoted to the role of game technologies as the tool of foreign students-philologists' motivation forming to study Russian, as the source of increasing their cognitive interest to a foreign language (Russian) that allow to diversify the lessons and to form the personal qualities of students.

Keywords: game, game technologies, Russian as a foreign language, competence, education process, cognitive interest.

В последние годы подготовка иностранных студентов в высших учебных заведениях ориентирована на государственные стандарты, рабочие программы, где учитываются потребности и интересы обучающихся. Качественное образование, безусловно, неразрывно связано с применением, наряду с традиционными, современных образовательных технологий. От преподавателей требуется творческий подход, выражающийся в поиске новых приемов и методов обучения. Так, А. В. Коньшева считает, что «основная функция педагогической деятельности состоит не просто в передаче знаний, а создании проблемно-познавательных ситуаций и управлении процессом познавательной деятельности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей» [6, с. 11]. Среди образовательных технологий немалую роль в педагогическом процессе многие исследователи отводят игровым технологиям.

В современной педагогике, психологии, методике термины «игра», «игровая деятельность» стали достаточно распространенными, научно обоснованными понятиями. Следовательно, в данном контексте слово «игра» не является синонимом слов «развлечение», «забава». Следует заметить, что уже древнегреческие философы достаточно серьезно относились к осознанию данного понятия. Платону игра представлялась «одним из практически полезнейших занятий». Аристотель видел в игре «источник душевного равновесия, гармонии души и тела». Но в XIX веке К. Д. Ушинский, Д. Селли, К. Бюлер рассматривали игру как проявление воображения и фантазии. Это связано, очевидно, с тем, что они занимались проблемой воспитания детей. Разработкой теории применения игр на занятиях, методологических основ игры, определением ее природы, значения для развития обучающихся в отечественной психологии и педагогике занимались А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и другие ученые. Л. С. Выготский определял игру «как пространство внутренней социализации ребенка, средство усвоения социальных установок» [2, с. 153]. Д. Б. Эльконин считал, что игра включает четыре важнейшие функции, так как является

- средством развития мотивационно потребительской среды;
- средством познания;
- средством развития умственных действий;
- средством развития произвольного поведения [11, с. 38].

С точки зрения профессора Д. Б. Эльконина, «игра – это не всеобщая форма жизни всех детей, игра – образование историческое. Игра – это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования» [11, с. 39].

Отечественные ученые (Е. А. Аникеева, Н. Н. Богомолова, В. Д. Пономарев, С. А. Смирнов, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин) описали историю возникновения игры, признали педагогический феномен игры и ее дидактическое значение, представили строение игровой деятельности, определили место игры в педагогическом процессе.

По мнению английского педагога Джил Хэдфилд, «важным преимуществом игры является ее способность быть увлекательной и приятной для учителя и учащегося, а также способность активизировать и интенсивно использовать накопленные знания по изучаемому языку» [10, с. 10].

Проблемами игровых технологий в методике русского как иностранного занимались исследователи Е. И. Пассов, Н. Л. Федотова, Н. Л. Шибко, Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская, Н. Б. Битехтина, Е. В. Вайшноре и другие.

Е. И. Пассов выделил следующие цели использования игры в ходе учебного процесса: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала [8, с. 17].

В методике преподавания иностранных языков профессор Е. И. Пассов представил достаточное полное определение данного понятия: «игра – это

1. Деятельность (речевая),
2. Мотивированность, отсутствие принуждения,
3. Индивидуализированная, глубоко личная,
4. Обучение и воспитание в коллективе,
5. Развитие психических функций и способностей,
6. Учение с увлечением» [8, с. 19].

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о том, что игра – это достаточно сложное явление, поэтому нет четкого определения, потому что его исследовали разные ученые: педагоги, психологи, биологи, этнографы, антропологи, экономисты и другие.

Значимость применения игровых технологий на занятиях иностранного языка (русского), как показывает опыт и анализ методической литературы, не вызывает сомнения. Понятие «игровые технологии» включает в себя достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных игр. О. В. Гаврилова считает, что игровые технологии способствуют закреплению в памяти языковых моделей, созданию более ярких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности обучающихся к обучению русскому языку как иностранному» [3, с. 7]. Г. К. Селевко представляет классификацию игр в соответствии с параметрами игровых технологий: по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические); по характеру педагогического процесса: обучающие, тренинговые, контролируемые, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические; по игровой методике: предметно-сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации; по предметной области: математические, музыкальные, театральные, трудовые, технические, народные, управленческие, коммерческие и т. д.; по игровой среде: без предметов, с предметами, настольные, комнатные, уличные, телевизионные, компьютерные и т. д.

По форме проведения принято выделять подвижные игры с вербальным компонентом, предметные игры, ситуационные игры, ролевые игры, интеллектуальные игры, соревнования и т. д. По способу организации игры бывают очные и дистанционные, письменные и устные, с опорой и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т. д. По степени сложности выполняемых действий учебные игры делятся на моноситуационные и полиситуационные, а по длительности проведения – на продолжительные и непродолжительные. По количественному составу участников игры делятся на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные [9, с. 114].

Таким образом, понятия «игра» и «игровая технология» взаимосвязаны, так как игра – это своеобразный вид деятельности, а игровая технология – цепочка этапов организации этой деятельности. Игровые технологии определяют системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, это «фиксированная

совокупность приемов практической деятельности, приводящая к заранее запланированному результату» [5, с. 209].

Для того чтобы игры проходили успешно, авторы учебного пособия «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» выявили необходимые условия: «игра должна соответствовать целям, теме занятия; игра должна способствовать повторению и закреплению учебного материала; игра должна носить добровольный и спонтанный характер; у студентов должно быть желание играть; правила игры должны быть сформулированы коротко и ясно» [7, с. 12].

Значимость применения игровых технологий на занятиях П. М. Баев дает понятие игры как средства обучения и делает следующие выводы: «1. Игра – эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся. 2. Правильно организованная с учетом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки. 3. Игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. 4. Игра – один из приемов преодоления пассивности учащихся» [1, с. 34].

Основной целью обучения иностранных студентов-филологов является формирование коммуникативной компетенции как инструмента решения профессиональных задач, поэтому в нами в практике преподавания РКИ апробированы разные виды игр: лингвистические, способствующие формированию языковой компетенции (фонетические, лексические, грамматические, стилистические игры); ролевые, направленные на развитие коммуникативной компетенции (ситуативные задания); креативные, нацеленные на формирование профессиональной компетенции (игры-проекты, круглый стол и др.). Они используются нами на разных этапах занятия, но предпочтение отдается этапу закрепления введенного материала и тренировки его употребления в речи.

Студенты-филологи (магистранты и бакалавры) в период педагогической практики проводят внеклассные занятия по РКИ, где ими используются языковые и коммуникативные игры. Это происходит в атмосфере сотрудничества, идет обмен знаниями, способами деятельности. Начинающие педагоги придумывают оригинальные названия подобным занятиям: «Язык –

основа дружбы», «Век живи – век учись!», «Тайны русского слова», «Путешествие в страну Русского языка» и другие.

Таким образом, как показывает опыт и анкетные данные, преимуществом использования игровых технологий на занятиях по РКИ является формирование творческих способностей обучающихся, мотивации, познавательного интереса к изучению русского языка, что обеспечивает оптимизацию формирования профессиональной компетенции студентов-филологов.

Библиографический список

1. *Баев П. М.* Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. М.: Изд. Русский язык, 1989. – 86 с.

2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.

3. *Гаврилова О. В.* Ролевая игра в обучении иностранному языку / О. В. Гаврилова // Английский язык («Первое сентября»). – 2008. – № 1. – С. 7–8.

4. *Колесникова И. Е.* Игры на уроке английского языка / И. Е. Колесникова. – Минск: Народная Асвета, 1990.

5. *Комарова З. И.* Технология научных исследований в системной методологии современной лингвистики: учебное пособие. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2016. – 209 с.

6. *Коньшева А. В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2008. – 178 с.

7. *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.

8. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии в иноязычном образовании: Метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

9. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

10. *Hadfield Jill.* Beginners' Communication Games. Longman, 1999. – 112 с.

11. *Эльконин Д. Б.* Психология игры – 2 изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 538 с.

ББК 74.200
УДК 37.012.3

А. С. Степанова

Волжский государственный университет водного транспорта

ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ВЫЗОВЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

В статье анализируются вызовы, с которыми столкнулись школы и вузы, использующие дистанционную форму обучения. Целью статьи является описание факторов, негативно влияющих на физическое, психологическое и интеллектуальное состояние обучающихся в онлайн-режиме школьников и студентов.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, электронные средства обучения, недостатки дистанционного обучения, последствия дистанционного обучения.

A. S. Stepanova

Volga State University of Water Transport

DIGITAL LEARNING AT THE CONTEMPORARY STAGE: CHALLENGES AND IMPACT

The article analyzes the challenges faced by schools and universities using distance learning. The purpose of the article is to describe the factors that negatively affect the physical, psychological and intellectual state of schoolchildren and students studying online.

Keywords: digitalization, distance learning, e-learning tools, disadvantages of distance learning, the consequences of distance learning.

Обучение с помощью электронных ресурсов становится все более и более популярным в течение последнего десятилетия. Чиновники всех уровней говорят о преимуществах цифровизации, реформаторы образования считают использование компьютерных технологий самым важным трендом, школы и вузы

в избытке оснащаются техническими средствами обучения. Пандемия явилась катализатором процесса цифровизации. Она с новой остротой поставила вопрос о целях, задачах и методах онлайн-обучения, породила новые вызовы, нуждающиеся в научном осмыслении.

Следует отметить, что, при кардинальном изменении среды обучения, неизбежном при внедрении цифровизации, происходят изменения на всех уровнях, затрагивающих жизнь обучающегося. Каковы эти изменения? Каковы подводные камни онлайн-обучения? Как найти баланс между преимуществами цифровых обучающих платформ и возможными недостатками? Эти вопросы, на наш взгляд, являются важнейшими. Без решения этих проблем мы не можем говорить о безопасности обучающего процесса как таковой.

Очевидно, центральная проблема онлайн-обучения – проблема здоровья обучающихся. В период самоизоляции (март-май 2020 г.) группой авторов ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» было проведено исследование «Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (Covid-19)» [8]. В основу исследования лег опрос 29779 школьников 5–11 классов из 79 регионов России.

Данные, полученные в ходе исследования, выявили острые недостатки учебного процесса в режиме самоизоляции, которые могут привести (и уже привели) к ухудшению здоровья обучающихся. Дистанционное обучение поставило подростков перед необходимостью увеличения продолжительности учебных занятий и выполнения домашних заданий с помощью компьютера или других технических устройств. Данный фактор сочетался с уменьшением продолжительности физической активности в целом.

Подавляющее большинство школьников (более 70 %) использовали смартфон для выполнения учебных заданий. Такая ситуация является крайне тревожной, поскольку диагональ устройства не обеспечивает необходимый минимум зрительного комфорта обучающихся, что при постоянном использовании неизбежно приводит к серьезным патологиям зрения.

Анкетирование выявило, что более 70 % подростков использовало наушники, при этом около 40 % опрошенных применяли их 4 и более часов в день. По мнению специалистов, в том числе ВОЗ, использование, в частности, внутриканальных наушников (наиболее доступных и распространенных) резко повышает уровень риска развития нарушений слуха и нервной системы.

Исследование также показало, что дистанционное обучение в режиме самоизоляции оказало негативное влияние на психосоматическое состояние подростков. В частности, отмечены такие нарушения, как депрессии, астенические состояния, обсессивно-фобические реакции, гиперкинетические реакции, головные боли и нарушения сна.

Кроме того, в вышеуказанном исследовании выявлены нарушения, характерные для людей, работающих в профессиональном режиме с информационно-телекоммуникационными технологиями. Среди них признаки компьютерно-зрительного синдрома (выявлены у 31 % опрошенных) и карпально-туннельного («запястного») синдрома (4 % опрошенных). При этом, указано в работе, необходимое в таких условиях медико-психолого-педагогическое сопровождение школьников и их родителей отсутствовало.

В связи с указанным исследованием президент «Лиги защитников пациентов» А. В. Саверский направил 01.10.2020 в Министерство просвещения, Генеральную прокуратуру и ФСБ официальное обращение с просьбой прекратить дистанционное обучение в школах в существующей форме и в случае необходимости использовать традиционную карантинную форму. В частности, в письме сказано, что «дистанционная форма обучения причиняет непосредственный вред... физическому здоровью большинства детей – речь идет о примерно 15 млн. школьников... Полученные данные указывают на чудовищный удар по здоровью российских детей только за два весенних месяца» [6].

Второй чрезвычайно важный аспект, который необходимо учитывать при внедрении цифрового обучения – психологическое здоровье обучающихся. Изучение предметов только посредством электронных средств обучения означает физическую изоляцию, что сопровождается характерными для изоляции

чувствами одиночества, пустоты, зачастую беспомощности. Эти переживания могут усиливаться возникающими на их фоне депрессией и паническими атаками. Для подростков и молодых людей осознание себя частью социума, обретение положительного примера в этом социуме, получение как положительного, так и отрицательного опыта в живом общении со сверстниками просто необходимы для формирования здоровой, сильной, ответственной личности. Научение посредством общения в коллективе – базовое положение мировой педагогики. В результате отсутствия прямого общения как с ровесниками, так и с преподавателями возникнет опасное явление десоциализации, которое через определенное время придется устранять кризисным педагогам и психологам. Из доступной доковидной статистики известно о таких примерах. Во время эпидемии полиомиелита в США в 1916 г. в начале учебного года некоторые школы были закрыты более месяца. Ученики, которые не посещали школу в этот период, заканчивали школьное обучение раньше и имели тенденцию чаще не продолжать свое образование, чем те, кого не коснулась эпидемия. В 1980—1990-х годах в Аргентине из-за забастовок учителей некоторые обучающиеся пропустили около 90 дней занятий. Дальнейшее наблюдение за их судьбой показало, что они имели меньше шансов закончить учебу, чаще были безработными и зарабатывали на 2–3 % меньше остальных. Ошибочно думать, что, условно, экран ноутбука дает полноценную возможность общения. При таком общении во многом недоступна невербалика, полностью невозможен тактильный контакт, подсознательно воспринимается отсутствие другого. Виртуальное общение лишь с натяжкой можно считать некой заменой реальному.

Другой немаловажный вопрос, который нуждается в обсуждении, – вопрос качества обучения онлайн. Наилучшим вариантом, вероятно, будет тот формат, который наиболее приближен к живому. По-видимому, наиболее приемлемым можно считать занятие онлайн один на один с учеником, подкрепленное специально разработанными материалами (выложенными на специальной платформе с возможностью интерактивного использования). Такой формат успешно зарекомендовал себя в онлайн-школах изучения иностранных языков. Однако, как

показывает практика, этот метод дорог, а в школах и вузах для массового применения невозможен. Наилучшим вариантом для учебных заведений можно считать видеолекции или практические занятия с группой с возможностью предоставлять обратную связь в виде вопросов. Однако и в этом случае занятие не может быть полноценной компенсацией общения вживую. Обучающийся, во-первых, недостаточно мотивирован отсутствием учебной среды, которая мобилизует и сосредоточивает. Во-вторых, со стороны преподавателя плохо поддается контролю его восприятие, настрой, действия. В-третьих, обучение может быть осложнено отсутствием эффективных технических средств, т. к. обучающийся может использовать, например, смартфон или у него может быть слабое интернет-соединение. Во всех перечисленных случаях мы видим, что невозможна полноценная работа преподавателя с учеником, которая заключается не только в формальной передаче знаний, но и в воспитании, и в обучении тому, как нужно учиться. Крайне низкой является эффективность учебного процесса, который предполагает исключительно выполнение письменных заданий, при полном отсутствии или с минимальным компонентом устного общения.

Отдельного внимания заслуживает проблема контроля освоения знаний. Традиционная письменная или устная проверочная работа в условиях онлайн-обучения утрачивает смысл. Наш преподавательский опыт показывает, что, при всей жесткости условий, в которые ставится обучаемый, невозможно полностью проконтролировать самостоятельность и честность выполнения контрольного задания. По нашему мнению, следует либо существенно изменить процедуры оценивания, либо значительно снизить требования, предъявляемые к обучаемым.

Исходя из вышеизложенного, следует сделать вывод о том, что дистанционное обучение школьников и студентов в современном его состоянии имеет немало недостатков. Онлайн-образование может быть крайне эффективным инструментом, если оно применяется взрослыми, целеустремленными людьми для изучения интересной им сферы в формате, свободном от жесткого оценивания. При этом цифровой формат обучения способен крайне негативно отразиться на физически и психологически еще только формирующихся школьниках и студентах

со слабой мотивацией к обучению. Очевидно, что отрицательные стороны онлайн-обучения нельзя не учитывать. В любом случае, разговор о преимуществах цифровизации в образовании, описанных во множестве научных статей, необходимо уравнивать и дополнить основательным анализом его недостатков и возможных негативных последствий. Только в этом случае будущее нашего образования может стать светлым.

Библиографический список

1. *Баранова Е. В.* Повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2015. № 45. С. 216–219.

2. *Волкова В. В.* Дистанционное обучение иностранному языку в неязыковых вузах как педагогическая инновация // Фундаментальные и прикладные проблемы эффективности научных исследований и пути их решения: сб. статей по итогам Междунар. науч.-практ. конф. 2020. С. 8–10.

3. *Гуро-Фролова Ю. Р.* Электронное обучение иностранному языку в условиях неязыкового вуза // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. Вып. 47. Н. Новгород: Изд-во ФГБОУ ВО «ВГУВТ», 2016. С. 235–239.

4. *Коваль О. И.* Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку студентов юридической специальности // Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества: материалы IV научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 481–486.

5. *Новик В. Ю.* Структурные особенности современного образовательного процесса в высшей школе // Сборник по материалам 3 научно-практической конференции с международным участием «Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества». 2017. С. 240–244.

6. О прекращении дистанционной формы обучения вследствие вреда здоровью детей <https://ligap.ru/articles/zayavlenia/> (дата обращения 01.05.2021).

7. Орлова Л. Г., Корнилова Е. С. Использование современных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Труды Международного научно-промышленного форума «Великие реки». 2019. Вып. 8. С. 1–6.

8. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (Covid-19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 2. С. 4–23.

9. Седова Е. А. К вопросу о стрессорах студентов I курса нелингвистического вуза в процессе обучения иностранному языку // Современные научные исследования: Актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XII международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2020. С. 161–164.

10. Соколова Е. Г. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов юридической специальности по дисциплине «Иностранный язык» // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2016. № 46. С. 278–283.

11. Соловьева О. Б. Внеаудиторная работа с применением информационных технологий в обучении иностранному языку студентов направления «Юриспруденция» // Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества: материалы IV научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 518–521.

ББК 81:74.58
УДК 372. 881.161.1

Г. В. Токарева

Ивановский государственный энергетический университет
имени В. И. Ленина

**ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧАСТИЯ В РАМКАХ КУРСА
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье систематизируется опыт преподавания одной из сложнейших грамматических тем русского языка в иностранной аудитории в рамках курса «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Даются примеры заданий и комментарии к ним, оцениваются возможности изучения причастия в дистанционном формате.

Ключевые слова: причастие, русский язык как иностранный, иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации.

G. V. Tokareva

Ivanovo State Power Engineering University
Named after V. I. Lenin

**STUDY OF PARTICIPLE IN THE COURSE
«FOREIGN LANGUAGE IN THE FIELD
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION»
IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

The article systematizes the experience of teaching one of the most complex grammatical topics of the Russian language in a foreign audience as part of the course «Foreign language in the field of professional communication». Examples of tasks and comments on them are given, opportunities for studying participle in an online format are evaluated.

© Токарева Г. В., 2021

Keywords: communion, Russian as a foreign language, foreign language in the field of professional communication.

В силу своей важности для формирования языковой компетенции иностранцев и сложности восприятия изучение причастия закономерно привлекает внимание ученых-лингвистов, разработчиков учебных пособий, специально посвященных этой грамматической теме [1].

В данной статье обобщается методический опыт изучения причастий в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», которая преподается на втором курсе факультета информатики и вычислительной техники в Ивановском государственном энергетическом университете им. В. И. Ленина.

Для того чтобы методически обеспечить преподавание этой дисциплины, было разработано учебное пособие «Русский язык для программистов: читаем тексты по специальности», которое помогает иностранцам углубить знания языка специальности, а также расширить и уточнить базовые предметные в области программирования [2]. В пособии реализуются междисциплинарные связи. Преподаватель специальной дисциплины отбирал аутентичные тексты по программированию, выстраивал их последовательность и взаимосвязь, учитывая логику и потребности специальности, значимость контента для дальнейшего обучения иностранцев по всем направлениям подготовки на факультете. Это позволило тщательно подойти к отбору контента, который служил учебным материалом для формирования языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов в сфере их направлений подготовки.

Главной дидактической единицей в пособии является научный аутентичный текст, в котором используются разные формы причастий. Такой подход, на наш взгляд, позволяет иностранцам лучше понять функционально-семантический потенциал причастия как части речи. Так как анализ текстов, входящих в состав пособия, показал высокую частотность использования в них причастий, то при изучении каждой темы в предтекстовые упражнения включались задания, позволяющие инофонам отрабатывать навыки употребления причастий в системе.

Как показал наш опыт, при изучении причастия нет такого аспекта, который бы не вызывал трудностей у иностранных обучающихся. Поэтому в пособии отрабатываются знания по значению причастий, образованию их форм, функционированию причастий в предложении. Приведем примеры заданий такого рода.

Задание 1

1. Найдите в цепочке данных слов причастия. Выпишите их. Выделите в них суффиксы и окончания.

2. Объясните, по каким признакам вы узнали причастия (обратите внимание на их значение и форму). Дайте характеристику каждого причастия по схеме: назовите у него свойства глагола (активное – пассивное; настоящее – прошедшее время) и свойства прилагательного (род, число, падеж).

Разработать – разрабатывать – разрабатываться – разработка – разработчик – разработанный – разрабатывающий – разрабатываемый – разработав – разрабатывая.

Комментарий: при выполнении подобных заданий следует напомнить студентам, что все глагольные признаки у причастий являются постоянными, переменные признаки — это признаки прилагательного.

Задание 2

Укажите, от каких глаголов образованы данные причастия: *наследующий, разрабатывающий, связанный, уничтоженный, образующий.*

Комментарий: умение соотносить причастие с производящим глаголом необходимо для того, чтобы найти слово в словаре и понять значение причастия.

Задание 3

Прочитайте примеры. Определите, в каком падеже употреблено существительное после глагола в первом примере и после причастий во втором и третьем примерах. Сделайте

вывод, когда у существительного после причастия сохраняется тот же падеж, что и после глагола.

1. Программист начал разрабатывать (что?) программу пять лет назад.

2. Программист, разрабатывающий (что?) программу, выступил с презентацией.

3. Программа, разработанная (кем?) программистом, имела большой успех.

Комментарий: важно обратить внимание на то, что активные причастия сохраняют глагольное управление, а пассивные причастия утрачивают глагольное управление В. п. прямого объекта, приобретая возможность управления Т. п. со значением «деятеля».

Задание 4

Найдите причастный оборот. Определите его позицию. Трансформируйте предложения. Употребите причастный оборот в начале и конце предложения. Прочтите предложения, следите за интонацией. Расставьте запятые. Объясните их употребление.

Образец: Объекты, окружающие нас, порой весьма сложны. → Окружающие нас объекты порой весьма сложны. → Порой весьма сложны объекты, окружающие нас.

Последовательность действий, обеспечивающая преобразование исходных данных к желаемому результату, называется алгоритмом.

Комментарий: для иностранных студентов трудно определять границы причастного оборота, ставить его в разные позиции по отношению к определяемому слову. При озвучивании полученных примеров необходимо обратить внимание на постановку запятых и интонирование предложения.

Задание 5

Найдите в данных предложениях причастные обороты. Объясните постановку запятых при причастных оборотах. Замените причастные обороты на конструкции со словом

который. Запишите полученные предложения. Устно объясните свой выбор.

1. *Объект представляет собой конкретный предмет, играющий определенную роль в данной предметной области.*

2. *Мир представляет собой совокупность автономных объектов, взаимодействующих друг с другом.*

3. *Программа, написанная на алгоритмическом языке, перед выполнением должна переводиться на этот язык специальной программой – транслятором.*

4. *Одно и то же имя может обозначать объекты разных классов, связанных иерархией наследования с общим предком.*

Комментарий: для иностранных студентов подобные задания особенно сложны: они требуют более глубокого понимания особенностей причастия как части речи, умения одновременно учитывать множество грамматических категорий, присутствующих данной синкретичной форме.

Задание 6

Найдите в данных сложных предложениях придаточные предложения со словом *который*. Обратите внимание на постановку запятых. Замените придаточные предложения со словом *который* на синонимичные предложения с причастными оборотами.

Образец: Вместо двоичных цифр, которые обозначали какую-либо команду, записывались короткие слова или аббревиатуры. → Вместо двоичных цифр, обозначавших какую-либо команду, записывались короткие слова или аббревиатуры.

1. *Для каждой подзадачи разрабатывается алгоритм её решения, который использует ограниченный набор логических структур.*

2. *Язык содержал средства, которые значительно упростили разработку.*

3. *На протяжении десяти лет было создано достаточно большое число новых языков, которые предназначались для записи алгоритмов.*

4. *Языковая конструкция позволяет связать данные с методами, которые предназначены для обработки этих данных.*

Комментарий: трансформируя предложения, при выборе правильной формы созданного причастия необходимо учитывать следующие факторы: 1) форму времени и залога; 2) форму числа, рода, падежа. Определяя последовательность предложений для трансформации в подобных заданиях, важно их располагать по принципу от простого – к сложному: от активных конструкций – к пассивным.

Задание 7

Найдите в данных предложениях краткие причастия. Объясните выбор форм числа и рода у кратких причастий. Трансформируйте эти предложения по образцу, используя синонимичные модели. Запишите полученные предложения.

Образец: Язык Java был выпущен в 1995 году. → Язык Java выпустили в 1995 году.

Объектно-ориентированный язык программирования C# разработан в 1998–2001 годах.

Комментарий: при выполнении подобных заданий следует напомнить, что краткие причастия не изменяются по падежам и имеют одинаковые с краткими прилагательными окончания рода и числа. Сложность вызывает трансформация пассивных конструкций с краткими причастиями без Т.п. «с деятелем» в активные конструкции.

Приведенные задания позволяют иностранным студентам углубиться в изучение сложнейшей грамматической темы, осознанно подойти к выполнению самых трудных заданий, связанных с трансформацией предложений, содержащих причастия, закрепить понимание роли данной языковой формы.

Заметим, что дистанционный формат открывает новые возможности в преподавании темы «Причастие». Материалы учебного пособия можно легко адаптировать к условиям дистанционного обучения, например, используя платформу ZOOM. Во время практических онлайн-занятий материал темы последовательно выводится на экран. Преподаватель может использовать разнообразные графические средства (цвет, шрифт, подчеркивания, выделения, табличное оформление), то есть активно задействовать визуальный канал восприятия информации,

хорошо развитый у современных студентов, что способствует лучшему усвоению материала. Формат онлайн позволяет также легко модифицировать задания и тексты как при подготовке к занятию, так и в его процессе с учетом выявленных трудностей в понимании темы, фиксировать проблемные точки на экране. Кроме того, такой формат дает возможность и студенту, и преподавателю во время занятий активно использовать Интернет, в частности, обращаться к материалам справочно-информационного интернет-портала «Русский язык», онлайн-переводчиков (например, PROMT.One), при контроле знаний использовать электронные ресурсы, например ресурс «Бумеранг», разработанный учеными факультета экономики и управления ИГЭУ.

Таким образом, можно сделать вывод, что причастие, являясь одной из сложнейших тем в русской грамматике, требует особого внимания с точки зрения отбора учебного контента для иностранной аудитории, методики преподавания и специфики дистанционного обучения.

Библиографический список

1. *Нагайцева Н. И.* Причастие: учеб. пособ. по русскому языку для иностранных студентов / Н. И. Нагайцева. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2020. – 140 с.
2. *Токарева Г. В., Алыкова А. Л.* Русский язык для программистов: Читаем тексты по специальности: Учеб. пособие для иностранных студентов / ФГБОУВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина». – Иваново, 2019. – 96 с.

ББК 81.411.2-003
УДК 811.161.1'

Ф. Ф. Фархутдинова

Ивановский государственный университет

СЛОВА С КОРНЕМ *ПАТРИОТ-* В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В русской языковой картине мира слова с корнем *патриот* занимают прочное место и всегда сопровождаются эмоциональными оценками. Опираясь на материалы словаря Н. И. Епишкина, автор доказывает необходимость патриотической идеи в современном обществе и важность патриотического воспитания граждан.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, патриотическая идея, патриотическое воспитание, амбивалентная оценка.

F. F. Farkhutdinova

Ivanovo State University

WORDS WITH THE ROOT *ПАТРИОТ-* IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The Russian words with the root *патриот*- take a strong place and are always accompanied by emotional assessments in the Russian language picture of the world. Based on the materials of the dictionary of N. I. Epishkin, the author proves the necessity of the patriotic idea in modern society and the importance of patriotic education of citizens.

Keywords: patriot, patriotism, patriotic idea, patriotic education, ambivalent assessment.

Понятия *патриот* и *патриотизм* уже длительное время вызывают интерес политологов, социологов, педагогов [7], литературоведов [8, 9], о чем свидетельствует обширная литература,

посвященная изучению данных феноменов и их восприятию общественным сознанием и отдельными личностями. Обращаются к изучению слов данных слов и лингвисты, которые проанализировали их этимологию и семантику [3], словообразовательное гнездо с вершиной *патриот* [4, 5], ассоциаты слова *патриот* как семантическую составляющую концепта [10], связь концепта ПАТРИОТ с другими концептами, идеологему «патриот» в русской, советской и постсоветской культуре [6]. Перечисленные аспекты описания слов – понятий – концептов *патриот*, *патриотизм* – это лишь часть проведённых исследований, а воссоздание полной картины не входит в задачи данной статьи.

Обострённое внимание к лексическим единицам корнем *патриот*- не случайно. С одной стороны, оно порождено изменениями, произошедшими в современном российском обществе. Как справедливо отмечает доктор педагогических наук А. Остапенко, начиная с 90-ых годов XX века «патриотизм как социальное чувство привязанности и любви к Родине был вычеркнут из числа ценностей новой постсоветской России» [7, с. 20–21]. Именно в этот период активизировались словосочетания, в которых притяжательные местоимения *мой (моя)* и *наш (наша)* стали заменяться указательными местоимениями *этот (эта)*, что можно проиллюстрировать такими примерами: – Отсюда надо валить, хотя бы ради детей. *Эта страна* обречена. Сегодня я была в посольстве Австралии. [Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)] [<https://processing.ruscorpора.ru/>]; Сейчас часто можно услышать, что мы живем в православной стране. Когда-то давно *эта страна* действительно была православной. Но теперь это другое пространство и другое сознание. Со всеми нами произошло страшное, я назвал бы это расчеловечиванием сознания. [Станислав Кувалдин, Алексей Уминский. Верните человека за руль // «Эксперт», 2013] [<https://processing.ruscorpора.ru/>] Ситуация, в которой человек переставал чувствовать себя частью своей страны, своего народа, своего исторического прошлого, поддерживалась ориентацией государства на общечеловеческие либеральные ценности [7, с. 20–21]. Словосочетания *патриотическая идея*, *патриотическое воспитание* были выведены из активного словаря за ненадобностью. И только в 2015–2016-м годах

была подготовлена «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», одним из смысловых центров которой стала мысль Президента Российской Федерации В. В. Путина: «У нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» [7, с. 20–21]. В данном контексте слово *патриотизм* не имеет эмоциональной окраски, но оно обозначает высокое чувство любви к своей Родине и к своему народу.

При этом нужно иметь в виду и тот факт, что слова *патриот*, *патриотизм*, *патриотический* в русском языке чаще всего эмоционально окрашены, поскольку обязательно содержат оценку называемого явления. Как справедливо отметил С. В. Чебанов, в русском языке существует большое количество слов, которые, включаясь в состав устойчивых оборотов, десемантизируются. В качестве примеров подобной десемантизации ученый приводит слова *великий* в словосочетании *наша великая Родина*, *фундаментализм* в словосочетании *исламский фундаментализм* и др. Еще одна группа слов (*русский*, *материнский*, *женский*, *отчий*, *хороший*, *добрый*) характеризуется «полной, почти мифологической неопределенностью семантики, порою находящейся в противоречии с позитивным знанием» [12, с. 5]. Подобные слова становятся своего рода прагматическими маркерами, потому что в речевом общении они выступают как оценочные ярлыки за счет того, что эмоционально окрашены. Неопределенность семантики ведёт к тому, что смысл подобных слов (в том числе и слов *патриот*, *патриотизм* – Ф. Ф.) «задается не прямыми (через описание концептуального значения или дефиницию), а косвенными средствами – <...> через помещение в сильно нагруженные коннотативные ряды» [12, с. 5]. Размышления С. В. Чебанова помогают нам понять, как слова *патриот* и *патриотизм* «загружаются» разным смыслом, попадая в различное контекстуальное окружение. Если для одних *патриот* и *патриотизм* – высокие понятия, закрепленные в «хороших» словах с положительной оценкой, то для других – это ругательные слова с резко негативной оценкой. Сегодня в СМИ и особенно в чатах и форумах можно встретить слова *путриот* (номинация сторонников президента, дериват от фамилии *Путин*; синоним – *запутинец*) и *пэтриот* (номинация сторонника

западных ценностей, что отражается в англоязычной форме слова, в его фонетическом облике – patriot): кириллическая графика передаёт транскрипцию англоязычного слова).

Но было бы неверно полагать, что подобная амбивалентность оценки явления патриотизма и личности патриота – уникальная особенность нашего времени. Понять, как осмысливалось слово *патриот* в разные исторические периоды, какое место слово занимало в русской языковой картине мира, можно, обратившись к материалам «Исторического словаря галлицизмов русского языка» Н. И. Епишкина [2].

Н. И. Епишкин выделил в слове *патриот* семь значений и последовательно рассмотрел судьбу каждого из значений галлицизма в русском языке.

Первое значение – то, которое было первичным при вхождении слова в русскую лексическую систему и сейчас является актуальным, имеет следующую дефиницию: «1. Человек, рассматриваемый в отношении его принадлежности к родине, отечеству; обычно с дополнительным оценочным моментом: ревнитель о пользе отечества, верный сын отечества» [<https://gallicismes.academic.ru/28856/патриот>]. Иллюстративный материал – тексты 18 века – показывает наличие положительной оценочности, выделенной особо в дефиниции: *верный сын отечества, ревнитель о пользе отечества*.

Второе значение – «Республиканец во Франции времен первой Революции конца 18 в.» – содержит помету *устар.* В *Предисловии к своему словарю автор пишет*: «Некоторые из <...> русских значений отмечаются пометой «устар.», т. е. уже не входят в живую ткань современного русского языка – тем они, надеюсь, и интересны нынешнему читателю» [<https://gallicismes.academic.ru/>]. Действительно, данное значение является историзмом, поскольку оно было актуальным только в восемнадцатом веке. *Словом патриот тогда называли противников роялистов.*

Третье значение слова патриот Епишкин извлек из толковых словарей 19–20 веков и проиллюстрировал огромным числом текстовых словоупотреблений. В этот исторический период патриотом стали называть «человека, преданного своему народу», человека, любящего свое отечество, готового на жертвы,

на подвиги во имя интересов своей родины» [<https://gallicismes.academic.ru/28856/патриот>]. Такое толкование дает словарь под ред. Д. Н. Ушакова. В «Толковом словаре живого великорусского языка Владимира Даля» слово *патриот* – «Любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник». Уже в девятнадцатом веке слово приобретает и более узкое значение, когда его начинают использовать для обозначения *любителя чего-нибудь, того*, «кто предан чему-н., горячо любит свой край и т. п.». Так, например, П. А. Вяземский в письме И. С. Тургеневу называет писателя словосочетанием *женский патриот*, т. е. человек, любящий женщин. Как особый оттенок значения Епишкин выделяет следующее: «устар., прост. Противник европейского образа жизни, придерживающийся старины. Некоторые подвыпившие патриоты <на свадьбе>, еще не променявшие сибирки на фрак, потребовали, чтоб музыканты играли "русскую" и принялись плясать» (Лейкин 1904). Н. И. Епишкин отмечает, что «слово *патриот* в конце 19 – нач. 20 вв. в демократической печати употреблялось со знаком минус: оно приравнивалось к монархисту» [2]. В иллюстративном материале к этому значению появляются словоупотребления, где эта особенность оценочности сохраняется: *патриот* употребляется в кавычках («патриот») или слово пишется с орфографической ошибкой, по-видимому, отражавшей особенности произношения слова в устной речи: *патреот*.

В годы СССР *патриотом* стали называть того, «кто борется за установление социалистического строя в своей стране». Ссылаясь на материалы «Словаря языка Совдепии», Н. И. Епишкин приводит следующие примеры: «*Вся советская молодежь неизменно выступает на стороне правого дела патриотов Анголы. Визит 1976. Советский Союз, как всегда, активно поддерживает справедливое дело патриотов Вьетнама. Брежнев 4 2б*». В 90-е годы 20-го века слово *патриот* стало использоваться в материалах СМИ для обозначения националистов и национал-патриотов. Это шестое значение слова, выделенное в «Историческом словаре галлицизмов русского языка» [2]. Совершенно неожиданное значение слово *патриот* получило в школьном жаргоне этого времени. Словом *патриот*,

по данным В. С. Елистратова, стали называть отличников, *которые добиваются успехов путем заучивания* (зубрежки) [<https://gallicismes.academic.ru/28856/патриот>]. Позднее это слово было заменено словом *ботаник*.

Обратим внимание на то, что Н. И. Епишкин не только последовательно выделяет значения, которые появились в разное время у слова *патриот*, но и всегда обращает внимание на наличие/отсутствие оценочности у каждого из значений лексики. Первое значение имеет положительную оценочность: *ревнитель о пользе отечества, верный сын отечества*. Как видно из примеров, только хороший человек мог быть патриотом: он заботится о пользе родины, он ведет себя как настоящий сын. Но уже второе значение слова нельзя назвать имеющим положительную оценку: на это указывает словосочетание *так называемые патриоты*, которые находятся в связи с *французскими демагогами*.

В девятнадцатом-двадцатом веках (до революции 1917 года) слово *патриот* могло иметь и положительную, и отрицательную оценочность. Например, в пьесе А. Н. Островского «Правда – хорошо, а счастье – лучше» слово окрашено положительно: «*Всякий человек, что большой, что маленький, – это все одно, если он живет по правде, как следует, хорошо, честно, благородно делает свое дело себе и другим на пользу, – вот он и есть патриот своего отечества*». В этом примере показан положительный набор характеристик *патриота отечества*: *честность в делах, работа во благо, жизнь по правде*. На рубеже 19–20 веков «слово *патриот* ... в демократической печати употреблялось со знаком минус: оно приравнивалось к монархисту. "Слова *патриот*, *патриотизм* получили погромный и карательный оттенок", – отмечал еще И. А. Бодуэн де Куртенэ [2].

Приведем другие примеры из «Исторического словаря галлицизмов», подтверждающие это: «Как завелось у нас однажды, Так, видно, будет и вперед – Хоть *грабит патриот* не каждый, Но что ни *вор*, то *патриот*. (А. Жемчужников); «Тише, тише, господа! Господин *Искаритов*, *Патриот из патриотов*, Приближается сюда» (Курочкин, Из Беранже); «Слово это <патриот> приобрело в последние времена такое же значение, как напр., всем известные саркастические слова: артист, художник,

химик, музыкант, и проч., которыми *окрещивают жуликов и негодяев*) (Лейкин, Воспоминания); «Да я и не отрицаю, что эти патриоты или "патреоты" *все сплошь сволочи, взяточники*» (Розанов, Последние листья); «*назвать* порядочного человека *патриотом*, значит нанести ему *кровавую обиду*» (автор высказывания не указан. – Ф. Ф.). Иллюстративный материал, который приводит Н. И. Епишкин, показывает, что это негативное, грубое, резко отрицательное отношение к патриотам вновь возродилось в 90-е годы 20-го века. Лексикограф приводит следующие примеры, доказывающие это: «*Вообще мне частенько приходят мысли в своей исковерканной простоте, а лучшие сказать – дурацкие, например, третьего дня я размышлял о том, что от чего это у нас если патриот, то обязательно негодяй*» (В. Пьецух, Я и бессмертие, 1992); «*Патриот – человек, который любит свою страну, зато ее граждан терпеть не может*» (Эван Эзар, Очень толковый словарь, 1993); «*"Патриотами" в подавляющем большинстве величают себя лица неодаренные или одаренность утратившие, в себе и в собственных силах не уверенные, а оттого и развивающие в себе инстинкт стадности и постоянно самоутверждающиеся с помощью визга или обезьяньего поколачивания кулаками в собственную грудь*» (Знамя, 2001) [2].

В годы СССР слово *патриот* было окрашено положительно, а в начале 21 века даже в школьном жаргоне оно получило ироническую окраску и стало оцениваться как отрицательное.

Материал словарной статьи *патриот*, представленный Н. И. Епишкиным в «Словаре галлицизмов русского языка» [2], показывает достаточно наглядно историю становления слова, развитие его семантики и коннотации, которые менялись в течение нескольких столетий или десятилетий.

Аналогичную картину представляет и история слова *патриотизм*: семантика слова в его историческом развитии и коннотации, появлявшиеся в разные исторические периоды, показывают, что чувство любви к родине диаметрально противоположно оценивается внутри той части общества, которую Н. И. Толстой назвал *элитарной культурой* [11]. Н. И. Епишкин приводит весьма показательные иллюстрации словоупотребления *патриотизм* в кругах демократической общественности:

Замечал ли кто странную закономерность: если в российском обществе проделать экскурсию от верхних слоев к нижним, патриотизм резко убывает. Пришел в элитарный пресс-клуб – слышишь мудрые речи, что банки и страховые компании – кровеносная система страны, а она должна быть национальной. Спустился в метро – а там народ вздыхает: "Господи! Хоть бы кто-нибудь нас завоевал, что ли!" Огонек 2001 21 16. По вине лидеров Русской партии слово "патриотизм" на долгое время после распада СССР стало синонимом агрессивности, злобы, невежества, подозрительности, неустрабимой маргинальности. ЛГ 5. 9. 2001. Это сладкое слово – "патриотизм". Говорят: не бойтесь этого слова. А как его не бояться? По мне – патриотизм – это всего лишь любовь к дыму отечества. Еще гордость за его культуру, науку... Но всякий раз – нечто невыразимое. И самое главное – не нуждающееся в выражении. Патриотизм изреченный – не просто ложь, но гнусь. Это индальгенция на право быть необъективным, односторонним. Ю. Богомолов На той далекой, на "холодной" // Известия 13. 2. 2000 // НЛО 2002 3 390 [<https://gallicismes.academic.ru/28856/патриот>].

И совершенно закономерно Н. И. Епишкин после приведенных выше цитат отечественных публицистов и литераторов словарную статью патриотизм завершил словами **ниар-патриотизм** и **антипатриотизм**, которые были актуальны на момент создания и публикации его словаря.

Список галлицизмов с корнем *патриот* в словаре Н. И. Епишкина довольно объемён: **патриотизация, патриотизировать, патриотизма, патриотик, пактриотика, патриотист, патриотистика, патриотит, патриотический, патриотичка, патриотичность, патриотичный, патриотишка, патриотка, патриотничать, патриотность, патриотство, патриотствовать, патриотческий, патриофильство**. [<https://gallicismes.academic.ru>]. Большая часть их создана по моделям русского словообразования и не воспринимается как актуальная лексика. Но материалы данного словаря важны для понимания феномена патриотизма не только в русской элитарной культуре, но и во всём российском обществе: «любовь к Родине – естественное, органическое чувство для людей любой

ментальности. Земля, на которой рождались и жили предки, окружающий их мир, их культура, язык, обычаи – не ценить это, а тем более отвергать, значит не принимать свой этнос, отречься от корней своих» [1, с. 9].

Представленные в данной статье материалы являются попыткой обосновать на языковом материале необходимость патриотического воспитания граждан любого возраста, поскольку в основе патриотизма лежит чувство любви к *своему, родному, нашему* – понятному, но словесно трудно объясняемому. Однако данные слова-идеологемы могут стать материалом для другого исследования.

Библиографический список

1. *Бердяев Н. А.* Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1990. – 224 с.

2. *Епишкин Н. И.* Исторический словарь галлицизмов русского языка. <https://gallicismes.academic.ru>

3. *Лебедев А. А., Коханова Л. А.* Понятие «патриотизм» в современном прочтении: этимология и семантика // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». 2015. Т. 12. № 1. С. 29–34.

4. *Наговицына Н. В.* Словообразовательное гнездо с вершиной *патриот* в языковой объективации концепта «патриотизм» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, *Филология*. 2019. № 2. С. 192–195.

5. *Наговицына Н. В.* Языковое воплощение концепта ПАТРИОТИЗМ в современном русском языковом сознании (по данным цепочечного ассоциативного эксперимента) // Научный диалог. 2017. № 11. С. 120–129.

6. *Одесский М. П., Фельдман Д. М.* Идеологема «патриот» в русской, советской и постсоветской культуре // *Общественные науки и современность*. 2008. № 1. С. 109–123.

7. *Остапенко А.* Каким не должно быть патриотическое воспитание // *Воспитание школьников*. 2021. № 2. С. 20–25.

8. *Полосина А. Н.* «Хороший» и «дурной» патриотизм, по Л. Н. Толстому // *Текст, контекст, интертекст: сб. науч. ст.*

по материалам Междунар. науч. конф. «XIV Виноградовские чтения». М., 2016. Т. 2. С. 93–104.

9. *Ростов О., Тамаев П. М.* Слово живое как выражение народного самосознания в наблюдениях и в трактовке В. И. Даля: ключевые понятия патриотизма и организации русской жизни // Вестник Костромского гос. ун-та. 2017. Т. 23. № 2. С. 133–136.

10. *Сырова Н. С., Ивченко Е. В., Добрякова В. Л.* Семантическая составляющая концепта «патриот» в русском национальном сознании на материале цепочечного и свободного ассоциативного экспериментов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 12 (часть 2). С. 375–378.

11. *Толстой Н. И.* Язык – словесность – культура – самосознание // Избранные труды: В 2 т. Т. 2. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 10–21.

12. *Чебанов С. В.* Речевые единицы с неопределенно-переменным смыслом // ЯЛИК. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1998. № 30. С. 5–6.

ББК 74.484.4
УДК 376.68:372.8

Т. В. Чугунова

Ивановский государственный университет

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах (в том числе, на примере Ивановского государственного университета), основное внимание уделяется особенностям восприятия иностранными студентами дисциплин гуманитарного блока, в частности, истории России и обществознания.

Ключевые слова: интернационализация образования, региональный компонент, коммуникация, гуманитарные дисциплины, история России, обществознание.

T. V. Chugunova

Ivanovo State University

TOPICAL ASPECTS OF TEACHING OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES ARTICLE TITLE

In the article the specificity of teaching of foreign students in Russian universities (on the example of Ivanovo State University) is examined as well as the topical questions upon this subject. Special attention is paid to foreign students' features of perception of humanities, particularly of History of Russia and Social Studies.

Keywords: internationalization of education, regional component, communication, humanities, History of Russia, Social Studies.

В рамках глобализирующегося мира всё более актуальным становится участие России в представлении образовательных услуг иностранным студентам. Обучение зарубежных граждан

в РФ, также как и сама принимающая страна с течением времени претерпели определенные изменения. Несмотря на целый ряд перманентно сохраняющихся проблем в области привлечения иностранных граждан и их обучения в нашей стране (геополитические стереотипы в отношении России, недостаточная интегрированность в общемировое образовательное пространство, проблемы в материально-техническом обеспечении учебного процесса и т. д.), за прошедшее время Россия достигла определенных успехов в этой сфере, по-прежнему, можно отметить достаточно большой приток желающих получить образование в России. Фундаментальность российского образования, относительная его доступность, расширяющиеся социально-экономические и культурные связи с азиатскими странами сделали Россию особенно привлекательной для этого региона, в том числе, и для стран ближнего зарубежья.

Обучение иностранных граждан является одним из основных направлений международной деятельности Ивановского государственного университета. Вуз готовит иностранных специалистов с 1978 года. На сегодняшний день в университете обучаются около 500 представителей 38 стран Азии, Африки и Европы. Около 1000 иностранных граждан – выпускников ИвГУ успешно работают в разных странах мира: в Германии, Голландии, Швеции, Канаде, США, Монголии, Камеруне, Сирии, Анголе и т. д. [4].

Несмотря на сложившиеся в нашей стране определенные традиции в области обучения иностранных граждан, обмен опытом среди специалистов в этой области, все еще продолжает существовать целый ряд общих проблем, присущих различным вузам страны, в том числе и ИвГУ. К их числу, с одной стороны, можно отнести: неудовлетворительное знание языка обучения, сложность его освоения по причине принадлежности абитуриентов по большей части к другим языковым семьям, низкий уровень общеобразовательной подготовки студентов, недостаток методического обеспечения, учебников и учебно-методических пособий, рассчитанных на разные сертификационные уровни освоения студентами русского языка, специфика международных образовательных программ, непостоянство в комплектовании групп, этнокультурные, этнопсихологические,

ментальные и другие особенности иностранных студентов. С другой стороны, несмотря на региональные различия, все это требует координации деятельности вузов, кафедр по подготовке иностранных специалистов в России, выработке основополагающих общих критериев преподавания, создании унифицированных учебников, новых подходов к методике проведения занятий, в том числе, по общеобразовательным дисциплинам и, особенно, по гуманитарным наукам [3, с. 2], так как именно в процессе освоения этих предметов происходит знакомство с основными культурно-историческими кодами новой для студентов среды.

Кроме общих проблем можно выделить некоторые положительные отличительные черты обучения иностранных студентов в нашей стране, в частности, в региональных вузах. Они заключаются, например, по мнению студентов из Китая, обучающихся в ИвГУ, в их большей интегрированности в российскую социокультурную и языковую среду, лучшее освоение русского языка в отличие от соотечественников, получающих образование в Москве и Санкт-Петербурге, где наблюдается национальная языковая корпоративность, большее обособление иностранных студентов (в силу большего их количества), а значит, отсутствие коммуникационных связей с носителями русского языка.

С точки зрения познания обычаев, традиций, характера, менталитета, в целом российской культуры (глубинных ее слов, не лежащих на поверхности), а значит менее популяризированной за рубежами нашей Родины, также можно отметить некоторые преимущества обучения в российской провинции. Сохраненный энтузиастами от культуры, науки и образования исторический и социокультурный потенциал малых городов России (Иваново – город «Золотого кольца») привлекает внимание иностранных студентов. Здесь вновь можно сослаться на мнение студентов и магистрантов из Китая. С их точки зрения, особый интерес к наследию времен в России (и в ряде других стран) во многом проявляется у них по причине всепоглощающей модернизации на родине, в Китае.

Кроме того, часть иностранных студентов волнуют перманентно существующие конфликты на национальной почве,

которых, по их мнению, в крупных российских городах значительно больше, нежели в малых.

Безусловно, образование в России предполагает не только освоение иностранными студентами русского языка и получение знаний в избранной области, но и включенность (по мере желания) в новое интеллектуальное пространство, освоение «русского мира». Изучение языка вне контекста культурно-исторической парадигмы теряет свой смысл. Гуманитарные науки помогают обрести уверенность на этом пути. Наряду с русской литературой важными пунктами являются такие дисциплины как обществознание, история России, культура России в контексте обучения РКИ (русскому языку как иностранному), страноведение России. Изучение этих гуманитарных предметов необходимо не только «... для восполнения недостающих знаний по предметам, для корректировки объема и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине» [6, с. 52], освоения материала в рамках гуманитарных дисциплин с носителями русского языка, подготовки для обучения на основных факультетах, но и для расширения словарного запаса, способности думать и чувствовать «по-русски». Вполне справедлив, в связи с этим, вывод в рамках проведенного в вузах социологического опроса о том, что среди главных проблем обучения на подготовительном отделении и первом курсе, выбранной специальности, остается изучение предметов на русском языке [5].

Здесь, на наш взгляд, сегодня на первый план выходит междисциплинарный подход, заключающийся в координации тем, сюжетов и событий, проведении параллелей в рамках предметов гуманитарного цикла или расширении контекста в изучении одной дисциплины. Например, соотнесение (причинно-следственные связи, взаимосвязь и т. д.) исторических и литературных реалий определенной эпохи. В изучении курса «История России» рассматриваются и анализируются исторические и культурные события, происходившие не только в России, но и в других странах, прежде всего в тех, из которых приехали студенты. Различные теоретические темы в «Обществознании» иллюстрируются и дополняются подготовленными студентами сообщениями применительно к стране их проживания, например, «Семья и брак в Вашей стране» и т. д.

Дополнительные возможности в процессе освоения курса истории дает использование различных информационных технологий в виде аудио-визуальных ресурсов. Например, одним из дополнительных материалов, который используется и в других российских вузах, является компьютерный курс «История России» издательства «ІС» с большим иллюстративным материалом, интерактивными картами, презентациями [1, с. 166]. Однако, на наш взгляд, далеко не все ресурсы могут быть использованы при работе с иностранными студентами на этапе предвузовской подготовки в ходе освоения гуманитарных дисциплин. Так, например, проект Леонида Парфенова «Российская империя» (художественно-документальный фильм по истории России), несмотря на интересную подачу материала, репрезентативность и содержательность, сложен для понимания иностранными слушателями, он требует определенной гуманитарной подготовленности даже от русскоязычных студентов. Более доступными, на наш взгляд, являются документально-игровые проекты «Романовы», «Романовы. Царское дело. Золотой век Российской империи» и др. Поэтому использование данных технологий не самоцель, оно должно быть связано с уровнем языковой подготовки.

Преподаватель должен варьировать количество используемого интерактивного материала, увеличивать или уменьшать время его использования. Одной из форм работы может быть использование компьютерных презентаций без звукового сопровождения, с комментариями преподавателя или студентов, художественных фильмов и т. д. При просмотре фильма необходимо разбить его на небольшие временные отрезки и сопровождать каждый такой отрезок комментариями и разъяснениями. Кроме этого, на наш взгляд, в ряде случаев возможно использовать видеоряд с субтитрами на языке-посреднике (английском). Приведенные проблемы и стратегии их разрешения не исчерпывают весь возможный список вопросов, возникающих при изучении иностранными студентами гуманитарных дисциплин. Каждая учебная группа, каждый студент требует индивидуального подхода, использования различных способов и методик обучения [1, с. 166].

События последнего времени, связанные с пандемией и ограничением передвижения людей по миру, позволяют сказать

о том, что XXI век – это, не просто прорыв в истории дистанционного образования, как форме обучения, востребованной в большей или меньшей степени. Сегодня это настоятельная необходимость. Именно информационные технологии сделали процесс получения дистанционного образования более адекватным и доступным [2, с. 40].

Несмотря на недостатки и проблемы, вытекающие из данного формата обучения (отсутствие непосредственного контакта обучающегося с преподавателем, отсюда менее эффективная безличностная передача знаний, недостаток практических занятий, сильная зависимость качества дистанционного обучения от технической оснащенности, разница во времени на больших территориях и т. д.), существует и целый комплекс достоинств дистанционного обучения иностранных слушателей, на которых вполне справедливо делают акцент преподаватели РУДН.

Сравнение возможностей/проблем при традиционной и дистанционной форм обучения для иностранного студента позволяет прийти к промежуточным выводам о том, что дистанционная форма обучения не требует переезда; студент может использовать функцию субтитрового перевода, если речь идет о видео-учебном материале, либо использовать другие технологии, позволяющие преодолеть языковое отчуждение; он может использовать технологию SkypeTranslator, позволяющую переводить речь в онлайн режиме; отсутствует психологический фактор – привыкание, адаптация к новой среде; то есть, в целом, процесс обучения не будет прерван процессами адаптации и другими психологическими моментами; преподаватель, в свою очередь, может использовать те же информационные технологии, позволяющие преодолеть языковой барьер и т. д. [2, с. 41].

Обобщая все вышеизложенные тезисы, можно сказать, что формирование культурной толерантности так необходимой в многонациональной образовательной среде предполагает не механическое усвоение знаний, особенно при изучении гуманитарных дисциплин, а понимание истории, культуры, традиций России в сравнительном аспекте, путем активизации интереса слушателей в различных форматах. Конечным итогом этого процесса является складывание этнокультурной компетентности.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов : сборник научно-методических трудов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 276 с.

2. *Белоглазов А. А., Белоглазова Л. Б., Мокашов В. В., Копылова П. А.* Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2018. Т. 15. № 1. С. 38–45.

3. *Гребенькова Г. В.* Методические аспекты проведения практических занятий по страноведению для иностранных студентов подготовительного отделения // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Т. 1. Томск, 21–23 октября 2008 года. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – С. 128–133.

4. Иваново: Факультет подготовки иностранных специалистов Ивановского государственного университета // URL сайта: <http://ivanovo.ac.ru/> (Дата обращения: 24.04.2021)

5. *Мухачева А. М.* Проблемы подготовки иностранных студентов на предвузовском этапе [Текст] / А. М. Мухачева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 473–476. // URL сайта: <http://www.moluch.ru/archive/40/4856/> (Дата обращения: 24.04.2021)

6. *Филимонова Н. Ю.* Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Международное образование в начале XXI века. – М., 2005. – Ч. 1. – С. 50–57.

УДК 811.161.1'243:004.9
ББК 81.2

Е. Н. Шашнева

Шуйский филиал ИвГУ

СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье анализируются результаты применения информационно-коммуникационных технологий при создании учебных материалов по РКИ, а также Интернет-ресурсы, которые могут послужить инструментом при создании творческих и коммуникативных заданий. В центре внимания автора стоит эффективность применения учебных материалов, посредством поиска их в сети интернет.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы, учебные пособия по РКИ.

E. N. Shashneva

Shuya branch of Ivanovo State University

EMPLOYMENT EDUCATIONAL MATERIALS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING INTERNET TECHNOLOGIES

The article analyzes the results of the use of information and communication technologies in the creation of educational materials on RCT, as well as Internet resources that can serve as a tool for creating creative and communicative tasks. The author focuses on the effectiveness of the use of educational materials, by searching for them on the Internet.

Keywords: information and communication technologies, Internet resources, textbooks on Russian as a foreign language.

В настоящее время компьютерные технологии развиваются весьма стремительно, поэтому в методической копилке преподавателя РКИ должны быть новые средства обучения языку, которые можно использовать на лекционных занятиях. В статье предложены некоторые ИКТ и обзор интернет-сайтов, онлайн-учебников, учебных программ и интересных ресурсов по РКИ.

На занятиях обычно используются следующие виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов). Все вышперечисленное позволяет практически решать проблемы создания электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный [1].

Современные компьютерные технологии позволяют преподавателю не только использовать готовые учебные материалы, но и создавать свои собственные с помощью современных ресурсов и инструментов интернета. Помимо самых распространенных средств создания учебных материалов (Word и PowerPoint), существуют более трудные программы, которые действуют на основе оболочек. Они построены на определенных алгоритмах, которые могут заполняться преподавателем тем или иным лексико-грамматическим материалом [3].

Приведем примеры того, как надо работать с этими ресурсами:

1. Hotpot.uvic.ca – Hot Potatoes. Эта программа рассчитана на обучение различным языкам, в том числе и русскому. В ней содержатся такие упражнения, как поиск соответствия, вставка пропущенного слова или конструкции.

2. Armoredpenguin.com. Данная программа предоставляет упражнения (кроссворды, поиски соответствия, перевод, восстановление порядка слов) для отработки лексического материала. Задача преподавателя заключается в том, чтобы ввести ключевые слова, связанные с изучаемой темой.

3. Quizlet.com. С помощью этой программы можно создавать тестовые задания и сразу же размещать их в интернете.

4. Eslvideo.com. В этой программе вместо слов или текста можно ввести видеозапись (самому записать нужный текст или загрузить из YouTube). Программа снабжается словами и конструкциями, текстами и заданиями и доступна для просмотра учащимися.

5. Voki.com. Это, на наш взгляд, одна из самых интересных программ. Она позволяет выбрать тот или иной персонаж среди других героев (цвет кожи, одежду, пол, возраст, имя), записать речь или напечатать текст для него. Созданный вами персонаж будет говорить на изучаемом языке тем текстом, который вы ему задали. Он может также общаться с другими персонажами, имитируя акты общения на иностранном языке. Такую возможность просто необходимо внедрять как во время, так и после аудиторных занятий. Прослушивание диалогов можно превратить в игру, создать реальные ситуации, в которых эти персонажи будут находиться. К моделированию ситуаций можно привлечь и самих обучающихся. Например, предложить им озвучить своих персонажей, пусть они войдут в роль Риккардо из Испании или Пьера из Франции.

6. <https://russkiyonline.com/balalayka/obuchayushchie-i-razvivayushchie-igry/> Балалайка

Обучающие и развивающие онлайн-игры по русскому языку как родному, неродному и иностранному. Здесь представлены ребусы, шарады, кроссворды, метаграммы и головоломки с загадками, викторины, «Застольные игры», «Пентагон», «Занимательная фразеология», «Буквы рассыпались», «Грамматическая арифметика», «Собери текст», «Фонетические пропорции», «Родственные слова» и пр. Проект реализуется при поддержке Минобрнауки России.

7. EduNeo – актуальные методики преподавания, новые технологии и тренды в образовании, практический педагогический опыт.

8. Приложение для изучения русского языка “LinGo Play”
Lin Go Play

Словесные игры – игры со словами – очень удобный вариант прокачать свой словарный запас, развить “чувство” языка

и привить любовь к языку. Первое знакомство с русским языком не должно быть скучным, должно увлечь и помочь освоить то, что тяжело и трудно. В словесные игры можно играть не только по дороге в университет или в компании с друзьями, но и в режиме онлайн.

Использование Яндекс карт и навигаторов, электронных переводчиков и обучающих игровых *сайтов*, словарей и пользование электронными библиотеками, способствуют развитию кругозора и словарного запаса студентов. Здесь представлен небольшой список из того, что может быть полезно:

1. ЭБС Университетская библиотека онлайн – <https://biblioclub.ru/>

2. Электронная библиотека – elibr.ru

3. Научная электронная библиотека – elibrary.ru

4. [http:// www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)

5. [http:// www.langrus.ru](http://www.langrus.ru);

6. <http://www.russkiymir.ru> – Фонд «Русский мир»

7. [http://www.yarus.aspu.ru\] index.php](http://www.yarus.aspu.ru/index.php) – Портал русского языка

8. <http://www.russianforfree.com> -Русский язык для жителей СНГ и Балтии (Диалоги, тексты, упражнения)

9. <http://softacademy.luguniv.edu.ua/Programs/RussianTheme/s/welcome.html> – Аудиокурс «Я говорю по-русски» адресован студентам-иностранцам, изучающим русский язык.

10. http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/

11. <http://www.tasteofrussian.com/>

12. <http://www.umopit.ru/RazgRuss.htm>

13. <http://www.internet-school.ru> -Телешкола

14. <http://www.scribd.com/doc/10511112/NNN-NN-NNNN-NN> – рабочая тетрадь для самостоятельной работы по русскому языку для иностранцев

15. <http://www.linguarus.com/ru/program/phonetics/2> – фонетика русского языка

16. <http://www.internetpolyglot.com/lessons-ru-en> – уроки русского языка

17. <http://www.i-pushkin.al.ru> – каталог мультимедиа материалов и обучающих программ по русскому языку для иностранцев.

18. http://www.speak-russian.cie.ru/time_new – Время говорить по-русски! Курс русского языка для начинающих. А. Н. Богомолов, А. Ю. Петанова, Ю. Е. Коваленко. Центр международного образования МГУ им. М. В. Ломоносова

19. <http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/java/uxodit.html> – сетевой лингвотренажер по видам глагола, глагола движения.

Все перечисленные программы включают в себя несколько алгоритмов, которых нужно придерживаться, чтобы создать учебный продукт [4]:

- выбор упражнения;
- ввод данных, лексики, текстов;
- настройка конфигурации экрана, цвет, графика;
- преобразование данных;
- хранение данных в интернете.

Подытоживая возможности приведенных выше программ, следует отметить, что основное их преимущество состоит в том, что при создании занимательных интерактивных заданий преподавателю не нужно обладать знаниями программирования.

Принцип действия этих обучающих программ довольно прост: они автоматически преобразуют введенные в учебный процесс данные и на основе представленного лексико-грамматического материала создают разнообразные упражнения, которые можно сразу размещать в интернете. С помощью данных ресурсов целесообразно разработать тренировочные и тестовые задания, используя графическую, текстовую, аудио- и видеoinформацию [3]. Созданные таким образом упражнения доступны учащимся в любое время, а коммуникативность заданий состоит в том, что при их выполнении они могут общаться не только с преподавателем, но и друг с другом [2].

Студенты-иностранцы в реальной жизни вне учебной аудитории достаточно много времени проводят в интернете: читают новости, слушают музыку, смотрят фильмы, ищут полезную информацию, общаются в социальных сетях, ведут собственные блоги. Однако, многие, приехав в Россию, продолжают пользоваться теми же поисковыми системами, информационными сайтами, что и у себя на родине. Отчасти это происходит из-за недостаточного владения языком, отчасти –

из-за незнания Рунета. Одна из задач преподавателя в этой ситуации – активизировать интерес к российским интернет-ресурсам. Это даёт дополнительную возможность для изучения лексики, грамматики, синтаксиса, речевого этикета, а также углубляет знания о культуре (в широком понимании) нашей страны. Если говорить о рассматриваемых нами интернет-проектах, то они естественным образом показывают иностранцу, что достаточно большое количество молодых людей активно выступают за сохранение красоты и правильности русского языка.

Таким образом, компьютерные технологии играют значительную роль в этом процессе. Они осуществляют информационную поддержку преподавания русского языка, способствуют коммуникации с носителями языка, актуализируют различные речевые и грамматические структуры, наглядно представляют страну благодаря знакомству с культурой, обычаями, традициями России. ИКТ могут использоваться на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Преподавательский опыт, знание методики обучения РКИ помогут адаптировать те

или иные электронные ресурсы под разные уровни владения языком: от элементарного (А1) до продвинутого (С2). Так как информационно-коммуникационные технологии постоянно развиваются, то с ними развивается, и методика преподавания РКИ, которая учитывает новые тенденции.

Библиографический список

1. *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2012. – 352 с.

2. *Альджалут К. В.* Электронная лингводидактика в обучении русскому языку как иностранном. Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2018. № 2(98)

3. *Гарцов А. Д.* Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 42 с.

4. *Титова С. В., Филатова А. В.* Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. – М.: П-Центр, 2014. – 100 с. 5.

ББК 81.053
УДК 81'373

Х. А. Якупов

Ивановский государственный университет

Ф. Ф. Фархутдинова

Ивановский государственный университет

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ХУТБА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье проводится анализ мусульманской русскоязычной проповеди – хутбы. Хутба является одним из самых динамично развивающихся жанров исламского религиозного дискурса, привлекающий внимание специалистов в разных областях знания: теологов, религиоведов, историков, социологов, политологов, лингвистов. Особый акцент в работе сделан на лексико-фразеологическом составе хутбы, которая включает коранические слова и выражения на языке источника, пласты слов церковно-славянского языка, а также общенародную лексику, в том числе и актуальную.

Ключевые слова: проповедь, русскоязычная хутба, лексика и фразеология хутбы, жанровые особенности.

Kh. A. Yakupov

Ivanovo State University

F. F. Farkhutdinova

Ivanovo State University

EDUCATIONAL HUTBA IN RUSSIAN: THE PROBLEM OF VOCABULARY AND PHRASEOLOGY SELECTION

The article analyzes the Muslim Russian language sermon – khutba. Khutba is one of the most dynamically developing genres of Islamic religious discourse attracting the attention of specialists in various fields of knowledge: theologians, religious scholars, historians, sociologists, political scientists, linguists. Special emphasis

in the work is placed on the lexical and phraseological composition of the khutba which includes the Quranic words and expressions in the source language, layers of words in the Church Slavonic language, as well as the general national vocabulary including the actual one.

Keywords: sermon, Russian-speaking khutbah, vocabulary and phraseology of the khutbah, genre features.

Общенародный язык и язык религии тесно взаимодействуют друг с другом, что стало особенно явным на примере русского языка 80–90-х годов XX века: в годы официального атеизма религиозная лексика, фразеология, метафорика находились вне активного словаря, а в названный период они вернулись из сферы пассивной в активный обиход. Вместе с этим возвратом начали активизироваться важные для русской литературы и культуры образы, восходящие к текстам священного писания, проникая в язык повседневности. Активизировались отдельные жанры религиозного языка, которые оказались востребованными в светской жизни [13]. В качестве примера можно привести обязательное выступление имам-хатыба Соборной мечети в начале праздника Сабантуй, проводимого в г. Иванове с начала 90-х годов в городском парке культуры и отдыха им. В. Я. Степанова. Традиционное общенародное празднование татарского народа объединяется с исламским религиозным обрядом восхваления Всевышнего Аллаха (чтением Корана на светском мероприятии), а также приветственными речами на русском языке. Так религиозный язык и религиозный дискурс становятся активно функционирующей частью общенародного русского языка.

Известно, что во всех авраамических религиях есть такой жанр, как проповедь. Однако в русскоязычных словарях слово *проповедь* толкуется исключительно через отсылку к слову *церковь*, фокусируя внимание на том, что носителями русского языка проповедь оценивается как исключительно христианский жанр. В толковых словарях находим следующую информацию: «1. Речь религиозно-назидательного характера, которая обычно *произносится в церкви*» [3, с. 1021]. (аналогично: «1. Речь религиозно назидательного содержания, *произносимая в храме* во время богослужения» [9, с. 607] (Курсив наш. – Х. Я.). Однако

в словарях XX века при семантизации понятия *проповедь* толкование приобретает более обобщенный характер. Например, в «Новом словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой встречаем определение, которое применимо и к другим религиям: «1. Речь религиозно поучительного характера, произносимая священнослужителем в храме во время богослужения» [4, с. 368].

В научных же исследованиях в определение понятия ставятся черты энциклопедизма. Современная проповедь – это «убеждающее поучительное *слово священнослужителя*, произносимое с *церковного амвона* (места перед алтарем) и *обращенное к пастве* – людям, пришедшим в церковь молиться и воспринимать Слово Божие» [7, с. 255]. В данном определении акцент делается на факторах адресанта, адресата и топоса. Это необходимо исследователю для описания жанровых черт проповеди. К жанрообразующим характеристикам проповеди относят следующие её особенности: нормативность, регламентированность, ритуализированность, клишированность [12, с. 146], наличие особой тональности – благоговейной или учительной [5, с. 107–118]. Но надо иметь в виду, что проповедь адаптируется к условиям места и времени и приобретает особенные (вариативные) черты, что ведет к развитию жанра и его трансформациям, что можно видеть на примере проповедей периода пандемии (проповеди без прихожан, онлайн-проповеди). Это касается и такого, например, жанра, как *исповедь*, которая теперь может осуществляться онлайн.

Особое внимание исследователи обращают на тематику проповедей и сходятся во мнении, что свобода в выборе темы проповедником относительна, как и свобода в средствах реализации темы. Это означает, что проповедник не может говорить на любые темы. Н. Д. Футкардзе отмечает, что ряд тем для проповедей остаётся закрытым [12, с. 146].

Задачами пастырской проповеди являются образование ума, воспитание чувств и воли слушателей. Образовательные и воспитательные задачи проповеди решаются благодаря данным из библейской и церковной истории, Священного Писания – Ветхого и Нового Заветов. Проповедничество опирается на данные логики, стилистики, психологии [<http://www.pravenc.ru/text/166109.html>], что определено наукой гомилетикой, изучающей христианское проповедничество. Гомилетика [отгреч. *ὁμιλία* –

беседа, общение, собрание и лат. Ethica – учение о нравственности] – наука о церковной проповеди, в систематическом порядке излагающая учение о данном виде пастырского служения, проповедничества [<http://www.pravenc.ru/text/166109.html>].

Исламская проповедь الخطبة (хутба) изучается наукой الخطابة хатаба – проповедничество. В русскоязычном исламском религиозном дискурсе проповедь называется арабским словом хутба (араб. الخطبة), которое означает «выступление, обращение к людям» [<https://hutba.org/slovar/hutba>]. В соответствии с этимологией хутба определяется как обращение имам-хатыба (араб. إمام خطيب) (того, кто её произносит) к группе людей с целью дать наставление слушателям, побудить их к благим делам и действиям и отвратить от дурного.

Религиозные жанры тесно связаны с ритуалом. Как отмечал В. Н. Топоров, ритуал – «совокупность и установленный порядок обрядовых действий при совершении какого-либо религиозного акта; выработанный обычаем порядок совершения чего-либо, церемониал; стандартный сигнальный поведенческий акт» [11, с. 446]. В соответствии с таким пониманием ритуала, можно утверждать, что проведение хутбы строго ритуализовано. На это обращают особое внимание все исследователи, в том числе и отечественные: «Проповедь в значительной степени ритуализована: ее произносят в особой одежде, требуется состояние ритуальной чистоты у хатыба, исполнение близко к рецитации» [8; 6, с. 216 – 217]. Хотя данное утверждение нельзя назвать справедливым: какой-то особой одежды, надеваемой на время проповеди, нет. Однако проповедь проводится либо в пятницу, либо в праздник, и это означает, что все пришедшие на проповедь должны быть нарядно одеты: в праздничный день – во всё новое, а в пятничный – в белое. То же самое можно сказать и о состоянии ритуальной чистоты: она требуется всем, пришедшим на проповедь, – и имаму-хатыбу, и каждому прихожанину, что особо оговорено в текстах хадисов 878, 880, 891, 895 [Сахих аль-Бухари. Режим доступа: // <https://hadis.info/sborniki-hadiso/saxih-al-buxari>]. Также в текстах хадисов 880, 910 существуют разъяснения, касающиеся самого прихода верующего на хутбу: в мечеть прийти как можно раньше;

не расталкивать верующих в молельном зале, чтобы занять место; прослушать хутбу молча, не делать никому никаких замечаний [Сахих аль-Бухари. Режим доступа: // <https://hadis.info/sborniki-xadisov/saxix-al-buxari>].

Ритуализовано и поведение имама-хатыба во время хутбы: хадисы 915, 917 объясняют, когда и куда он должен сесть, где должны находиться его руки, в какую сторону ему нужно смотреть во время чтения проповеди [Сахих аль-Бухари. Режим доступа: // <https://hadis.info/sborniki-xadisov/saxix-al-buxari>].

Но хутба не только ритуал – это речь, поучение, наставление о поклонении. Такое широкое толкование лексического значения слова объясняется его этимологией. Хотя в аятах Корана слово *хутба* (خطبة) отсутствует, в них можно найти слова с корнем *خَطَبَ* (хатб). Это лексические единицы, семантика которых связана с речью, с устным общением людей, с их деятельностью: глаголы *говорить*, *обсуждать*, *свататься*, *решать*, *давать ответ на заданный вопрос* [2, с. 226]. И это значит, что проблематика хутб весьма разнообразна. Она определяется временем проведения, поводом проведения и составом слушателей.

Традиционно выделяли два вида хутб – регулярные (пятничную и праздничные) и нерегулярные (связанные с прошением дождя, с солнечными затмениями – природными явлениями, которые воспринимались как наказание за греховность и служили призывом к верующим соблюдать столпы ислама и быть благочестивыми). В современном российском мусульманском обществе произошло увеличение поводов для нерегулярных хутб: помимо хутб, связанных с семейными обрядами – рождение детей (имянаречение), бракосочетание (никах), похороны, появились образовательные хутбы (так называемая *плановая* проповедь в мечети, предполагающая «просветить практикующих прихожан в каких-либо конкретных религиозных вопросах» и «пробудить религиозность»), проповедь *для знакомых и родственников* в домашнем кругу; домашние же хутбы, связанные с юбилеями и выходом на пенсию, внехрамовые проповеди *по случаю государственных* или *общественно значимых мероприятий*; проповеди *для светского населения* [1, с. 43 – 48]. Перечисление поводов для проведения хутбы показывает,

что мнение об относительной свободе проповедника в выборе темы своей проповеди и в средствах её реализации, о чем писала Н. Д. Футкарадзе (см. выше), не совсем верно, поскольку имам (имам-хатыб) в соответствии с запросами времени и общества оказывается вовлеченным не только в жизнь уммы, но и в светскую жизнь государства. Но и государство оказывается вовлеченным в жизнь уммы, что отчетливо прослеживается во время праздничных богослужений, посвященных двум главным мусульманским праздникам – *Празднику разговения* (арабское название – *Ид аль-Фитр*, татарское название *Ураза байрам*) и *Празднику жертвоприношения* (арабское название *Ид аль-Адха*, татарское название – *Курбан-байрам*).

Этими факторами объясняется лексико-фразеологический состав хутбы, изучение которого представляет двоякий интерес. С одной стороны, лексико-фразеологический анализ позволяет увидеть языковую личность проповедника, его творческие способности, его умение донести до своей паствы главные вопросы вероучения, которые важны для уммы в реалиях сегодняшнего дня. Оценивая языковую личность имама, нужно иметь в виду, что для одних русский язык является родным, для других – неродным, для третьих – иностранным. С другой стороны, лексико-фразеологический анализ позволяет понять, насколько доступно содержание хутбы для разных категорий прихожан, чей уровень владения русским языком тоже очень различается. Если верующий принадлежит к числу неофитов (новообращенных), то это человек, который способен полностью понять выступление имама-хатыба, поскольку русский язык для него родной. Если верующий – трудовой мигрант, то его знание русского языка может быть элементарным (уровень выживания, при котором человек может общаться в ограниченном числе ситуаций) или базовым (начальный уровень знаний русского языка, достаточный для основных коммуникативных потребностей в ограниченном числе ситуаций в бытовой и культурной сферах общения). Для такого человека русский язык является чужим – иностранным. Восприятие русской речи (в том числе и речи проповедника) у такого прихожанина затруднено, но он различает в хутбе, обращенной к пастве, привычные для себя исламские термины и понятия, в том числе и отдельные фразеологизмы,

определяющие ключевые понятия ислама. Например, *дуа* – 'мольба', *намаз*, *хадж*, *альхамдулиллях* (вариант *альхамдулиллях*) – 'слава Аллаху' или 'благодарение Всевышнему'; *бисмиллях* – 'с именем Аллаха.' Если это иностранный студент бакалавриата (они также присутствуют на проповедях), то его уровень знания русского языка может быть элементарным, базовым или средним (В 1 – ТРКИ I, В2 – ТРКИII) и очень редко – профессиональным (владение русским языком С 1 – ТРКИ III) или свободным (владение русским языком С 2 – ТРКИ IV) [<https://trki.linguanet.ru/docs/prikaz-minyust.pdf>]. Это означает, что иностранец может частично или полностью удовлетворить свои коммуникативные потребности, т. е. достаточно точно понять содержание хутбы на русском языке. С нашей точки зрения, многие категории прихожан можно сравнить со зрителями, которые смотрят знакомый с детства мультфильм на иностранном языке: они знают сюжет, героев, музыку, отдельные реплики и т. д., но, просматривая этот мультфильм, они не слышат привычных и понятных для них слов. Они могут уловить отдельные фразы, которые помогают составить общую картину происходящего, но в этой картине нет смысловых нюансов. Однако у прихожанина складывается впечатление, что он всё понимает и понимает правильно. Как представляется, такое ощущение происходящего формируется главным образом за счет его веры и благодаря имеющимся у него базовым знаниям по исламу.

Состав лексики и фразеологии определяется тематикой проповеди, её главной целью и поставленными задачами, а также жанрово-композиционной рамкой. Под *жанрово-композиционной рамкой* мы будем понимать обязательные композиционные элементы в структуре хутбы.

Лексика хутбы содержит общеупотребительные слова, которые используются во всех вариантах религиозного дискурса. Это *вера*, *Господь*, *ангелы*, *богобоязненность*, *сатана*, *божество*, *праведник*, *верующий*, *пост*, *паломничество*. Но обязательно встречается и сугубо исламская лексика, которую знает каждый из прихожан мечети: *Аллах* (араб. الله), *намаз* – мусульманская молитва, *азан* (араб. الأذان), – призыв муэдзина на намаз, *салават* – одна из молитв (заключительная) в намазе, *иман* (араб. الإيمان) – полная и непоколебимая вера в Аллаха, вера

в ангелов, вера в Священное Писание, вера в пророков, вера в Судный день и вера в предопределение; *хадж* (араб. الحج) – паломничество в Мекку в строго определенное время и стояние там некоторое время на горе Арафат и др. В текстах хутбы встречаются и устойчивые словосочетания, одни из которых являются межъязыковыми омонимами (например, *Судный день*), интернациональными оборотами (*конец света*), калькированные с арабского обороты (*посланник Аллаха, священный хадис, конец света, слава Аллаху*), а также транслитерированные коранические устойчивые обороты الحمد لله (*алхамдулилляхи*), أكبر الله (*Аллаху акбар*). Для той части прихожан, слушающих пятничную хутбу, именно арабизмы, восходящие к аятам Корана и священным хадисам, становятся ключевыми словами и опорными сигналами к пониманию если не содержания хутбы, то её смысла. Естественно, что с освоением русского языка эта часть прихожан начинает глубже понимать услышанную проповедь.

Назначение хутбы – формировать ценностную картину мира прихожанина, в основе которой лежит исламское вероучение, цель которого – сформировать мировоззрение идеального мусульманина.

Большую роль в организации жанровой формы русскоязычной хутбы играют прецедентные тексты – аяты Корана на языке источника, а также достоверные хадисы на языке источника и их переводы на русский язык.

Хутба является одним из самых динамично развивающихся жанров исламского религиозного дискурса, что объясняется её пластичностью.

Библиографический список

1. *Адыгамов Р. К.* Основы проповеди и обязанности имама: учеб. пособие. М.: «Нур», 2014. – 464 с.
2. *Баранов Х. К.* Арабско-русский словарь. М.: Живой язык, 2006. – 928 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
4. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Рус. яз., 2000. – Т. 2. – 1088 с.

5. *Ицкович Т. В.* Категориально-текстовая специфика современной православной проповеди. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. – 150 с.

6. *Ицкович Т. В., Туголбайкызы А.* Мусульманские проповеди на русском языке: коммуникативно-прагматический аспект // *Issledovatel'skiy Zhurnal Russkogo Yazyka i Literatury*, Vol. 7, Issue 2, 2019. Pp. 47–62.

7. *Матвеева Т. В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. М., 2003. – 432 с.

8. *Мечковская Н. Б.* Язык и религия. Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.

9. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 3-е изд., стереотип. М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.

10. *Сахих аль-Бухари.* Энциклопедия хадисов // <https://hadis.info/sborniki-hadisov/saxix-al-buxari/>

11. *Топоров В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. Избранное. – М.: Прогресс, 1995. – 624 с.

12. *Футкарадзе Н. Д.* Общие характеристики церковной проповеди как религиозного дискурса // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2010. Т. 5. № 1. С. 141–146.

13. *Якупов Х. А.* Глобализация и ее влияние на религиозный дискурс // *Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы национальной научно-практической конференции, Иваново, 5–8 февраля 2019 года: в 2 ч.* – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. С. 376–382.

Электронное издание

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

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции

Иваново, 25–26 мая 2021 г.

Директор издательства *Л. В. Михеева*
Верстка *Т. Б. Земсковой, В. В. Вест*

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 10.11.2021 г.
Формат 60 × 84¹/₁₆. Уч.-изд. л. 10,0. Объем 638 Кб. Заказ 22.

Издательство «Ивановский государственный университет»
✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41
E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

