

ЦЕНТР РУСИСТИКИ  
И МЕЖДУНАРОДНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ



ИНСТИТУТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ

# РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В МЕЖДУНАРОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник материалов  
Второй международной научно-практической  
конференции (юбилейной)*

*25-26 МАЯ 2022  
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 2022*

Иваново  
Издательство «Ивановский государственный университет»  
2022

ББК 74.268.19

Р 894

**Русский язык и культура в международном образовательном пространстве** : сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 25 – 26 мая 2022 г. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2022.– 180 с.

ISBN 978-5-7807-1405-7

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

В представленных материалах поднимаются проблемы изучения русского языка как иностранного и его преподавания в разных целевых аудиториях. Сборник предназначен преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям общеобразовательных школ, аспирантам и студентам.

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

*Издание подготовили:*

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

ISBN 978-5 7807-1405-7

© ФГБОУ ВО «Ивановский  
государственный университет»,  
2022

ББК 81.2  
УДК 811.161.1

***В. Н. Базылев**, доктор филологических наук, профессор, научный консультант*

Россия, Москва, Открытый университет экономики, управления и права, ООО «Электронное образование»

### **МАТРИЦА ЭТНОТИПА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КУРСЕ РКИ**

Статья посвящена презентации полученных в ходе экспериментального исследования модели национально-ориентированных технологий обучения иностранных обучающихся русскому языку, когда нет необходимости, а иногда и возможности быстрой переориентации учащихся на новые учебные стратегии.

**Ключевые слова:** лингводидактика, русский язык как иностранный, этнопсихоллингвистика, когнитивные стили

***V. N. Bazylev**, Dr. Sci. (Philology), Apl. Professor, academic adviser  
Russia, Moscow, Open University of Humanities and Economics  
ООО “Eletronnoe obrazovanie”*

### **THE MATRIX OF THE STUDENT'S ETHNOTYPE AS A BASIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE RFL COURSE**

The article is devoted to the presentation of the models of nationally oriented technologies in teaching foreign students obtained in the course of an experimental study, when there is no need, and sometimes even the possibility of rapid reorientation of students to new learning strategies.

---

© Базылев В. Н., 2022

**Keywords:** linguodidactics, Russian as a foreign language, ethnopsycholinguistics, cognitive styles

Изучение лингводидактических традиций предполагает исследование не только форм презентации знаний, существующих в конкретном обществе, но и форм приобретения, преобразования и накопления этих знаний (восприятие, память, мышление), а также форм взаимоотношения преподавателя, с одной стороны, и учащегося, с другой стороны [1, с. 357].

Если с позиции собственно образовательно-политических возможно говорит о каких-то кризисных явлениях или конфликтных ситуациях, то с позиций психолингвистики следует говорить об этногрупповых предпочтениях [3, с. 445-450; 4, с. 10–12].

Данные составляющие не могут изучаться изолировано от общих социально-культурных традиций этноса, поскольку, являются их производными: формы презентации знаний – это сфера собственно традиций; формы их приобретения, преобразования и накопления – сфера психического (когнитивного) склада нации; учебное общение – производное специфики национального общения [6, с. 89–91].

Тем самым осуществляется переход на макроуровень – на изучение особенностей менталитета того или иного этноса, под которым понимается “картина мира” в ее социальных и когнитивных аспектах.

Модель менталитета включает в себя национальный характер, общение, концептуальную картину мира.

Необходимо раскрыть содержание компонентов модели менталитета. Картина мира – это концептуальное видение действительности. Национальный характер – это социально-психологические манеры этики (психический склад, эмоциональные реакции, интересы, ценностные ориентации, привычки, вкусы, потребности, традиции). Общение – этикет, речевое и неречевое (кинесика) поведение.

Обсуждаемая в социо- и этнопсихологии модель национального характера [5, с. 167–182] для практики преподавания иностранных языков (в том числе русского как иностранного)

представляется несущественной. Эта модель менталитета удовлетворяет узко профессиональные интересы, и поэтому логично считать ее рабочей моделью, а понятие «национальный характер», как более емкое по содержанию, сделать приоритетным по отношению к понятию “психический склад”. В таком случае последнее будет являться составным компонентом первого.

Спроецированная на учебную деятельность модель менталитета позволяет получить матрицу этнотипа учащегося, в которой аккумулированы все компоненты учебного процесса, а именно – национальный характер учащегося (социальный и когнитивный аспекты), учебное общение и языковая картина мира.

В этой модели под социальным аспектом понимается собственно национальный характер, а под когнитивным – учебные стратегии (приобретение, преобразование и накопление знаний учащимися). В свою очередь, концептуальная “картина мира” будет отражаться в языке, причем наиболее важно интерферирующее влияние этой системы на овладение другим языком (системой).

Наша модель может плодотворно использоваться в создании национально-ориентированных технологий обучения иностранцев языку в условиях среды изучаемого языка (на краткосрочных курсах и на начальном этапе), когда нет необходимости, а иногда и возможности быстрой переориентации учащихся на новые учебные стратегии.

В настоящий момент в данном направлении ведутся исследования с целью создания национально-ориентированной технологии начального этапа китайских учащихся русскому языку в условиях русской языковой среды и наоборот. Это актуально для восточных регионов России, для мест совместных экономических и культурных контактов китайцев и русских [2].

Исследования русских и китайских учащихся продемонстрировали следующее: у китайских учащихся выше показатели эффективности механического запоминания; у русских интенсивно используются когнитивные стратегии; китайские учащиеся опережают русских в использовании компенсационных стратегий; русские учащиеся в меньшей степени умеют управлять своим эмоциональным поведением и требуют большей эмоциональности в общении с учителем.

Такие эксперименты выявляют абсолютные предпочитаемые и абсолютно отвергаемые этнотипом учебные стратегии. На наш взгляд это связано с ментальными характеристиками того или иного этноса, а также с асимметрией полушарной функции мозга при усвоении неродного языка. Обоснованием данного предположения является проведенный нами тест по дихотическому прослушиванию.

Известно, что не все люди одинаково хорошо усваивают иностранный язык. Способность к языкам во многом зависит от особенностей восприятия индивида, а также от соответствия способа его мышления стилю преподавания.

В поисках путей оптимизации обучения с использованием индивидуального подхода к каждому учащемуся мы провели психофизиологические сравнительные исследования межполушарной асимметрии (МПА) по слуховому анализатору на модели обучения иностранным языкам традиционным и интенсивным методом.

Кратко остановимся на результатах исследования. В первую очередь, на феномене межполушарной асимметрии в процессе обучения. Как известно, у большинства людей по отношению к речевым функциям доминирует левое полушарие. Наши испытуемые не составили исключения. Исходно до начала языкового курса левое полушарие доминировало у достоверного большинства учащихся как в группе традиционно ( $p < 0,05$ ), так и в группе интенсивного обучения ( $p < 0,001$ ), т. е. Кпу (коэффициент правого уха) у них был положительным. В процессе обучения положительный Кпу менял свой знак, что могло свидетельствовать об активизации правого полушария. У групп учащихся, имевших одинаковый языковой старт, обращала на себя внимание четкая связь между количественным сдвигом Кпу ( $\Delta$  Кпу) и успехом в разговорных навыках, оцениваемом в баллах, спустя 10 недель обучения. Эта зависимость наблюдалась как в “традиционной”, так и в “интенсивной” группах.

Самым показательным в динамике МПА у достоверного большинства учащихся оказалась активизация противоположного полушария. При начальном доминировании левого полушария это выражалось в усилении активности правого и наоборот,

если исходно у некоторых учащихся доминировало правое, то в процессе обучения активность смещалась в сторону левого полушария. В первые 5 недель активизация противоположного полушария в группе традиционного и интенсивного обучения наблюдалась у 80,6% и 64,6% учащихся (соответственно), а за 10 недель отмечалось у 91,7% и 79,2% студентов тех же групп. Учащиеся в активизацией одноименного полушария составляли достоверное меньшинство, как в первые 5 недель (16,7% и 31,25% для традиционной и интенсивной групп соответственно), так и в целом за 10 недель обучения (5,6% и 16,7% для тех же групп). Для групп с разными формами обучения достоверного различия в указанных изменениях МПА не наблюдалось ( $p > 0,10$ ).

Память и эффективность запоминания. В процессе обучения объем памяти достоверно увеличивался в обеих группах в сравнении с исходным уровнем.

После 10-недельного обучения просматривается тенденция к более активному увеличению объема памяти при традиционной форме обучения, нежели при интенсивной при  $p=0,09$ .

В первые 5 недель обучения в традиционной группе наблюдается небольшое увеличение, а в интенсивной группе – снижение эффективности запоминания, хотя эти изменения оказались статистически недостоверными. Через 10 недель обучения в сравнении с исходными данными эффективность достоверно увеличивается в обеих группах, т. е. уменьшается количество слов, названных ошибочно при воспроизведении.

Обучение является хорошей моделью для наблюдения за концентрированной интеллектуальной деятельностью. На примере этой модели оказалось возможным проследить за динамикой восприятия учащихся, исследуя МПА по слуховому анализатору. По литературным данным установлена прямая связь эффекта правого уха с доминированием левого полушария в речевых процессах. В наших исследованиях по дихотическому тесту исходно у большинства испытуемых в обеих группах до начала языкового курса по отношению к речевым функциям также доминировало левое полушарие. В обеих группах как “традиционной”, так и “интенсивной” в процессе обучения в работу вклю-



чалось противоположное полушарие, что можно было наблюдать по знаку Кпу. У лиц с положительным Кпу этот знак уменьшался, а у лиц с отрицательным Кпу он становился положительным или нулевым. Достоверного различия в активизации противоположного полушария в процессе обучения при сравнении обеих групп не выявлено, что говорит, видимо, о сходном воздействии обеих форм обучения в отношении слухового анализатора.

Обращает на себя внимание факт корреляции между максимальным сдвигом Кпу в сторону противоположного полушария и балльной оценкой успехов обучающихся. При одинаковом начальном языковом старте и сопоставимом исходном объеме памяти большему сдвигу Кпу соответствовал и более высокий балл. Этот эффект наблюдался у многих испытуемых в обеих группах и дает представление, по нашему мнению, о количественной оценке интеллектуальных усилий, затраченных на обучение.

В тех редких случаях, когда в процессе обучения активизировалось одноименное полушарие, успех в приобретении разговорных навыков чаще зависел от начального объема памяти, нежели от количественного сдвига Кпу.

Исходя из результатов, можно сказать, что при обучении языку, зная исходные данные Кпу, следует, видимо, добиваться активизации противоположного полушария, давая либо образные, либо логические подсказки в зависимости от того, какое полушарие доминировало по отношению к речевым функциям изначально. Так, если исходно Кпу был положительным, т. е. доминировало левое полушарие, то при обычном объеме памяти, вероятно, стоит усилить активизацию правого полушария и наоборот.

Исследование объема памяти и эффективности запоминания показало, что оба эти параметра достоверно увеличиваются в динамике при обеих формах обучения. Они могут служить также индикаторами функционального состояния учащихся. Утомление часто снижало эффективность запоминания. Особенно это хорошо было заметно в группе интенсивного обучения. Составление индивидуальной карты на каждого учащегося

по данным дихотического теста в динамике может помочь преподавателю следить не только за состоянием учащихся в процессе обучения, но и управлять им.

Такая карта, например, показывает, что в процессе обучения достигается активизация противоположного полушария (Кпу был исходно положительным, стал отрицательным) и происходит некоторое улучшение памяти. Судя по количественному сдвигу Кпу, можно предположить, что кто-то затратил на обучение больше интеллектуальных усилий, нежели другой. В соответствии с этим один достиг и большего успеха в обучении. Небольшое снижение эффективности запоминания в процессе обучения может быть связано, видимо, с большим утомлением в результате более интенсивной интеллектуальной работы, о которой говорит величина  $\Delta$  Кпу. Преподавателю такая динамика Кэ может сигнализировать о том, что учащийся работает в режиме перегрузки и следует ограничить для него объем информации. У кого-то в процессе обучения происходит последовательное увеличение Кэ, что является хорошим показателем и может свидетельствовать о запасе его возможностей.

Подобные карты с данными психофизиологического контроля могут быть составлены на всех учеников и дать полезную информацию преподавателям в решении проблемы оптимизации обучения с использованием индивидуального подхода к каждому учащемуся.

### ***Библиографический список***

1. *Базылев В. Н.* Психолингвистические особенности восприятия, понимания и оценки обучающимися художественных произведений русской лингвокультуры в курсе русского языка как неродного // Славянские этносы, языки и культуры в современном мире / отв. ред. В. Л. Ибрагимова, Л. А. Киселева. Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2021. С. 357–363.
2. *Рогозная Н. Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: Иркут. гос. лингв. ун-т, 2001. 332 с.

3. Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021) / под. ред. И. А. Стернина. М.: Ин-т языкознания РАН, 2021. 626 с.
4. *Сорокин Ю. А.* Этнопсихолингвистика. М.: Наука, 1988. 192 с.
5. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. 320 с.
6. *Холодная М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили. М.: Юрайт, 2020. 309 с.

ББК 81.728-553  
УДК 811.612.9181'271.2

*Буй Бинь Минь, Магистр филологии, преподаватель*  
Вьетнам, г. Гуэ, Институт иностранных языков при Гуэском университете

## ОБРАЩЕНИЕ МУЖА К ЖЕНЕ ВО ВЬЕТНАМЕ

Статья посвящена описанию форм обращения мужа к жене во вьетнамской культуре. В ней рассматриваются вокативы, которыми вьетнамский мужчина называет жену или напоминает другому о ней. Огромное количество вокативов для обращения мужа к жене показывает, что вьетнамцы придают большое значение обращению друг к другу мужа и жены, что свидетельствует об уважении супругов друг к другу и напоминает обоим об их обязательствах перед социумом.

**Ключевые слова:** обращение, вокатив, муж, жена, иерархия, юмор

*Bui Binh Min, Master of Philology, Teacher*  
Vietnam, Gue, Institute of Foreign Languages at Gue University

## HUSBAND'S APPEAL TO WIFE IN VIETNAM

The article is devoted to the husband's appeal to his wife in Vietnam. It deals with the vocatives that a Vietnamese man calls his wife or reminds another of her. The sheer number of vocatives for a husband to wife shows that the Vietnamese attach great importance to the way husband and wife address each other, which shows respect for each other and reminds both of their obligations as husband and wife.

**Key words:** appeal, husband, wife, respect, hierarchy, humor

Система обращения во вьетнамском языке символична и сохраняет давнюю традицию в семейном социуме и социальном

общении, о чем мы уже писали в одной из статей [1]. Она довольно богата, иерархична и насыщена выразительными оттенками [2]. Внутри семьи и за её пределами, например, между родственниками, существуют определенные правила и традиции в обращении к каждому человеку. В обществе также существует особый способ обращения к каждому знакомому. В рамках этой статьи рассмотрено обращение мужа к жене во Вьетнаме.

В обращении к жене включаются:

**1. Личные местоимения**, образованные от имён существительных со значением родства – *em, me, bu, ma, má, mợ, bà, ...* [em, ме, бу, ма, мо, ба].

Вокатив *em* [эм] используется мужчиной при обращении к жене, любимой девушке. Он имеет интимный характер. Обращение к жене *em*, пожалуй, само популярное во вьетнамской семье. Муж ласково называет жену, когда супруги молодые, когда они пожилые и даже когда они старые, а их дети уже взрослые, у них есть внук.

Например:

*Thế nào, mấy hôm nay em có được sạch sẽ không? Long cúi xuống, ỉa nước mắt hỏi* [4, с.53].

(*Ну, em чистая в эти дни? – Наклонявшись, Лонг со слезами спросил*)

Исходное значение вокатива *em* – ‘брат или сестра, которые позднее родились, или которые являются детьми младшего брата отца или младшей сестры отца, младшего брата матери или младшей сестры матери’ [2, с. 361] (русское соответствие – *родной младший брат или родная младшая сестра, двоюродный младший брат или двоюродная младшая сестра*). Муж и жена не имеют кровного родства. Жена, даже если она старше мужа, все-таки называется местоимением *em*. Такое обращение между мужем и женой показывает, что во вьетнамской семье жена проявляет скромность, а социальный статус мужа выше социального статуса жены. Это обращение можно толковать и по-другому: во вьетнамском обществе ещё существует патриархат и реальная власть в пределах семьи принадлежит мужчине.

*Me* [мэ] – ‘женщина, у которой есть дети, по отношению к своим детям’ [2, с. 626] (русское соответствие – *мать*). *Bu* [бу],

*mạ* [ма], *má* [ма] являются синонимами *mẹ*. *Ви* – диалект севера Вьетнама, *mạ* – диалект центральной части Вьетнама, а *má* – диалект юга Вьетнама. Мужчина, у которого дети, вместо своих детей обращается к жене чаще всего *mẹ*, реже *bu*, *mạ*, *má*.

Например: *Mẹ, đi cùng ba chứ?*

(*Мама, пойдёшь со мной?*)

*Mợ* [мо] – ‘жена дяди по матери’ [3, с. 645]. *Mợ* также является синонимом вокатива *mẹ*, раньше используемый для обращения в некоторых семьях среднего и светского класса. Во времена французской колонизации в семьях правящего класса вместо детей муж деликатно называл жену *mợ*, а в настоящее время такое обращение встречается очень редко.

Например: *Mợ ơi, mợ dùng cơm chưa?*

(*Мо, ты поела?*)

*Bà* [ба] – ‘женщина, которая родила отца или мать’ [3, с. 22] (русское соответствие – *бабушка*). Мужчина, у которого внук, вместо своего внука обращается к жене *bà*.

Например: *Bà ơi, nhớ uống thuốc đúng giờ.*

(*Ба, прими лекарство во время*)

**2. Сочетания слов** – *mẹ nó, bu nó, má nó, mợ nó, bà nó, má mày, mẹ mày, má thằng cu, mẹ con hím, mẹ đĩ, mẹ Bơ, mẹ Minh, mẹ tụi nhỏ, má sắp nhỏ, má bày trẻ,...* [ме но, бу но, ма но, мо но, ба но, ма май, ме май, ма тьянг ку, ме кон хим, ме дй, ме Бо, ме Минь, ме туй ньо, ма сап ньо, ма бай че].

Вокативы *mẹ, bu, mạ, má, mợ* могут сочетаться с вспомогательными словами: *nó* (он, она), *mày* (ты), *tụi nhỏ, sắp nhỏ, bày trẻ* (дети). Эти сочетания используются при обращении мужа к жене в семье простых людей.

Сочетание слов *mẹ/bu/mạ/má/mợ + nó/mày* [ме/бу/ма/мо + но/май] обозначает ‘мать ребёнка’, а *bà nó* – ‘бабушка ребёнка’. Ими называет муж жену вместо своих детей/внука. Они указывают на то, что у этих супругов есть ребёнок, но не определяет дочку или сына.

Например: *Bu nó ơi, có khách quý đến.*

(*Мама ребёнка, пришёл дорогой гость*)

Сочетание слов *má thằng cu* [ма тьянг ку] можно понять ‘мать сына’, а сочетание слов *mẹ con hím* [ме кон хим] – ‘мать

дочки'. При обращении мужа к жене *thằng cu, con hĩm* показывают пол ребёнка.

Например: *Me thằng cu, đi chợ về chưa?*  
(*Мама сына, пришла с рынка?*)

Если в семье родился первый ребёнок – дочка, муж может называть жену сочетанием слов *mẹ đĩ* [ме дй]. Такое обращение встречается чаще в деревне [3, с. 626].

Сочетание слов *mẹ/má* + *собственное имя ребёнка* обозначает 'мать ребёнка'. Имя ребёнка может быть официальным: *mẹ Minh* [ме Минь] – мама Миня; может быть домашним: *mẹ Bo* [ме Бо] – мама Бо.

Сочетание слов *mẹ/má* + *tụi nhỏ/sắp nhỏ/bàu trẻ* значит 'мать детей'. *Tụi nhỏ, sắp nhỏ, bàu trẻ* указывает на то, что в семье есть больше одного ребёнка.

**3. Собственные имена:** официальные – *Linh, Hương, Lan, Phương, ...* [Линь, Хыонг, Лан, Фыонг]; домашние – *Bòm, Bông, Bống, Len, Cún, Cừu, Mari, Lisa...* [Бом, Бонг, Лен, Кун, Кыу, Мари, Лиза]

Например: *Linh ơi, mua cho anh ly cà phê nhé.*  
(*Линь, купи мне, пожалуйста, стакан кофе*)

Здесь собственные имена жене дали её родители с рождения. Во вьетнамской культуре собственным именем люди одного возраста называют друг друга, или старший называет младшего. Муж очень часто так обращается к жене, потому что главенствующее положение в семье принадлежит ему.

**4. Прозвища** – *cún con, nám lùn, mèo ú, mẹ Đốp, mẹ mìn, ...*  
[кун кон, нам лун, мео у, ме Доп, ме мин].

Например: *Me mìn, dậy đi!*  
(*Ме мин, вставай!*)

Только близкие и любящие друг друга люди дают друг другу прозвища. Это прозвище как частный мир для двоих, только двое имеют право его так называть, и это так эмоционально и мило, когда, муж обращается к жене прозвищами *cún con* [кун кон] – щенок, *nám lùn* [нам лун] – карликовый грибок, *mèo ú* [мео у] – жирный котенок. Для вьетнамцев такие прозвища симпатичны, придуманы любящими друг друга людьми до бракосочетания.

А после бракосочетания муж называет жену прозвищами, которые звучат не очень симпатичные: *mẹ Đờp*, *mẹ mìn*, и др.

Во время феодализма *mẹ Đờp* [ме Доп] (устаревшее слово) – женщина, которая стучала в *mỏ* [мо], – деревянный щелевой барабан в виде рыбы, обходила по деревни, чтобы сообщать о делах деревни. *Mẹ Đờp* имеет оттенок презрения. *Mẹ mìn* [ме мин] является женщина, которая соблазняет и похищает детей для продажи. Когда мужа употребляют эти прозвища для обращения к женам, они теряют первоначальное значение. Жену, которая любит много говорить, мужа может обращаться к ней *mẹ Đờp*. Есть муж, называющий жену *mẹ mìn*, объясняет, что жена «соблазняет» его следовать за ней, а потом остаться с ней на всю жизнь, поэтому она *mẹ mìn*. Используя эти прозвища, мужа не имеют в виду унижение или осуждение жен, а наоборот, с юмором их называют при согласии жен, даже эти прозвища считаются забавными и своеобразными.

**5. Существительные** – *cung, đẽ, vợ, nhà, mìn, bà xã*,... [кынг, дэ, во, ньа, минь, ба са].

*Cung, đẽ* являются отглагольными существительными.

*Cung* [кынг] гл. – ‘баловать, лелеять, заботиться о каждой мелочи, потому что слишком любить’ [3, с. 230] (русское соответствие – *баловать*). Существительным *cung* очень часто встречается на юге Вьетнама. Это довольно милое обращение мужа к жене.

*Đẽ* [дэ] гл. – ‘физиологическое явление у женщин и самок) высвободить из тела полностью развитого плода или яйцеклетки’ [3, с. 304] (русское соответствие – *родить*). В центральной части Вьетнама существительное *đẽ* употреблено для обращения мужа к жене.

*Vợ* [во] – ‘замужняя женщина по отношению к мужу’ [3, с. 1127] (русское соответствие – *жена*). Не только муж называет жену, но и молодой парень называет свою половину *vợ*.

*Nhà* [ньа] имеет исходное значение – ‘дом’. При обращении мужа к жене этот вокатив используется в переносном значении с помощью метонимии. В этом случае русское соответствие вокатива *nhà* – это *жена*.



Например: *Nhà ơi, giúp tôi một tay.*

*(Жена, помоги мне)*

Вместо названия *vợ* муж обращается к жене вокативом *nhà*, потому что жена – человек, вместе с мужем живущий в одном доме и строит семью.

*Mình* [минь] многозначное. Первоначальное его значение – ‘часть тела человека (животного), кроме головы, хвоста (у животного) и конечностей’. Его третье значение – ‘индивидуальность каждого человека’. Однако, назад 40 лет во вьетнамской семье супруги ласково называли друг друга этим вокативом [3, с. 633].

Например:

*Lộc thông thả quay lại, se sẽ bảo Mai: «Chắc mình cần tiền lắm phải không?»* [4, с.100]

*(Лок повернулся, тихо сказал Май: «Минь, наверно, действительно нужны деньги, да?»)*

Обращение друг к другу *mình* супругов выражает сильную привязанность, хоть два человека, но одна душа. В настоящее время обращение *mình* ещё существует, но редко, не популярно.

*Bà xã* [ба са] – вокатив, используемый для шутиwego и интимного обращения к жене [3, с. 23]. Раньше, при феодализме вокативом *bà xã* называли жену *ông xã* [онг са], – мандарина, который являлся главой коммуны, ухаживал за коммуной. Обращения *ông xã*, *bà xã* постепенно стали популярными, общеупотребительным для всех. Каждая женщина может использовать *ông xã* для обращения к мужу женщина, а каждый мужчина может называть свою жену *bà xã*.

При разговоре с другими людьми вьетнамские мужа напоминают о своих женах разными названиями: то ласкательными, то смешными.

Напоминая о жене человеку, который старше мужа или имеет выше иерархию в семье, он может говорить *nhà em* [нья ем], *vợ nhà em* [во нья ем], *bà xã nhà em* [ба са нья ем], *mẹ mình nhà em* [ме мин нья ем], *mẹ cụ Tú nhà em* [ме ку Ти нья ем], *mẹ con hím nhà em* [ме кон хим нья ем], *mẹ tụi nhỏ nhà em* [ме туй ньо нья ем], *Mình nhà em* [Минь нья ем], *sv từ cái nhà em* [кон сы ты кай нья ем], *sv từ Hà Đông nhà em* [сы ты Ха Донг нья ем], *mụ béo nhà em* [му бео нья ем], ...

Напоминая о жене человеку, который младше мужа или одного возраста или имеет ниже иерархию в семье, он может говорить *nhà tôi* [нья той], *vợ nhà tôi* [во нья ем], *bà xã nhà tôi* [ба са нья той], *mẹ mình nhà tôi* [ме мин нья той], *mẹ cụ Tú nhà tôi* [ме ку Ти нья той], *mẹ con hũm nhà tôi* [ме кон хим нья той], *mẹ tụi nhỏ nhà tôi* [ме туй ньо нья той], *Minh* [Минь], *sư tử cái nhà tôi* [сы ты кай нья той], *sư tử Hà Đông nhà tôi* [сы ты Ха Донг нья той], *mụ béo nhà tôi* [му бео нья той], ...

Напоминая о жене человеку, который младше мужа или имеет ниже иерархию в семье, он может говорить *nhà anh* [нья ань], *vợ nhà anh* [во нья ань], *bà xã nhà anh* [ба са нья ань], *mẹ mình nhà anh* [ме мин нья ань], *mẹ cụ Tú nhà anh* [ме ку Ти нья ань], *mẹ con hũm nhà anh* [ме кон хим нья ань], *mẹ tụi nhỏ nhà anh* [ме туй ньо нья ань], *Minh nhà anh* [Минь нья ань], *chị nhà anh* [чй нья ань], *sư tử cái nhà anh* [сы ты кай нья ань], *sư tử Hà Đông nhà anh* [сы ты Ха Донг нья ань], *mụ béo nhà anh* [му бео нья ань], ...

Все эти названия обозначают «*моя жена*». В них включаются:

- Сочетания слов + *nhà em/nhà tôi/nhà anh*
- Собственные имена + *nhà em/nhà tôi/nhà anh*
- Прозвища + *nhà em/nhà tôi/nhà anh*
- Существительные + *nhà em/nhà tôi/nhà anh*

В состав этих конструкций входят сочетания слов, собственные имена, прозвища, существительные, использованные для обращения мужа к жене. *Nhà em/nhà tôi/nhà anh* имеют притяжательное значение, с их помощью мужа утверждает, что это моя жена, а не ваша.

Большинство названий милое и симпатичное, но не все жены знают об этих названиях, потому что существует и смешные, даже грубые названия, которыми муж напоминает третьему человеку о своей жене при её отсутствии. Например: жене, ревнивой и жестокой, муж дает прозвище «лев»: *sư tử cái* (львица), *sư tử Hà Đông* (лев из Ха Донг), а жене, старой и толстой, – *mụ béo*.

Очевидно, что вьетнамские мужа не часто говорят женам крылатыми словами, а наоборот, с юмором обращаются к ним честными названиями, через которые частично показаны их характер и внешность, не порицая своих женщин. Это поведение

вьетнамских мужей объясняется тем, что вьетнамцам присущие замкнутость, но юмор, и редкость делать комплимент.

Одной из отличительных особенностей вьетнамского языка является обильная система обращения, в том числе обращение к жене мужа. На самом деле количество вокативов для обращения к жене мужа во вьетнамском языке настолько богато, что трудно выделить определенное количество, потому что при общении вьетнамцы всегда склонны создавать новые вокативы для обращения. Это указывает на то, что вьетнамцы придают большое значение обращению друг к другу мужа и жены, которое свидетельствует об уважении друг к другу и напоминает обоим об их обязательствах как мужа и жены.

### ***Библиографический список***

1. Буї Б. М., Фархутдинова Ф. Ф. Система номинаций коммуникантов как фактор сохранения вьетнамской культуры в эпоху глобализации // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы национальной научно-практической конференции: в 2 ч., Иваново, 5–8 февраля 2019 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2019. С. 329–336.
2. *Nguyễn Thị Diễm Phương*. Văn hoá xưng hô của người Việt // Kỷ yếu hội thảo Nghiên cứu và giảng dạy Việt Nam học và tiếng Việt. Hà Nội: Nxb Khoa học xã hội, 2011 [Нгуен Тхи Диём Фуонг. Культура обращения вьетнамцев // Исследование и преподавание вьетнамского языка: материалы конференции. Ханой: Социальные науки, 2011].
3. *Hoàng Phê*. Từ điển tiếng việt. Hà Nội: Nhà xuất bản khoa học và xã hội, 1988 [Хоанг Фе. Словарь вьетнамского языка. Ханой: Наука и общество, 1988].
4. *Khái Hưng*. Nửa chừng xuân. Hà Nội: Nxb Văn học, 2016 [Хай Хунг. Половина весны. Ханой: Литература, 2016].
5. *Vũ Trọng Phụng*. Giông tố. Hà Nội: Nxb Hội nhà văn, 2014 [Ву Чонг Фунг. Громовой. Ханой: Ассоциация писателей, 2014].

ББК 81.18  
УДК 81'25

*Бу Тхьонг Линь, канд. филол. наук, доцент*  
Вьетнам, Дананг, Педагогический институт

**А. С. ПУШКИН-ПОРТРЕТИСТ В РОМАНЕ  
«КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»: ПРОБЛЕМА ВОССОЗДАНИЯ  
ПОРТРЕТА В ПЕРЕВОДЕ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК**

В статье анализируется перевод романа А. С.Пушкина «Капитанская дочка» на вьетнамский язык. В центре внимания автора статьи стоит вопрос, как дать иноязычному читателю полное представление о мастерстве Пушкина-портретиста. Выясняются удачи, а также недочеты вьетнамского варианта пушкинского романа.

**Ключевые слова:** роман, портрет, мастерство, перевод, культура

*Vu Thuong Linh, cand. sc phlologi*  
Vietnam, Danang, University of Science and Education

**A. S. PUSHKIN- PORTRAITIST IN THE NOVEL  
“THE CAPTAIN'S DAUGHTER”: THE PROBLEM  
OF RECREATING A PORTRAIT IN TRANSLATION INTO  
VIETNAMESE**

The article analyzes the translation of the novel by A.S.Pushkin “Captain's daughter” into Vietnamese. The author focuses on the question of how to give a foreign reader a complete picture of the skill of Pushkin-portraitist. We find out the successes, as well as the shortcomings of the Vietnamese version of Pushkin's novel.

**Keywords:** novel, portrait, skill, translation, culture

Имя Пушкина занимает особое место в культурном пространстве Вьетнама. Среди шедевров русского поэта его роман «Капитанская дочка» стал самым популярным произведением в зарубежной аудитории. Во Вьетнаме в 1960 году вышел перевод романа «Капитанская дочка», выполненный выдающимся филологом Као Суан Хао (1930–2007). Долгое время данный перевод во Вьетнаме считался образцовым. Однако до сего времени существует достаточно проблем в сближении пушкинского текста с вьетнамским читателем. В связи с этим особый интерес представляет вопрос, как донести до читателя мастерство Пушкина при создании портрета персонажей.

В этой статье мы сосредотачиваем внимание на портрете персонажей романа «Капитанская дочка» как важном компоненте произведения. Портрет органически слит с самим персонажем, с композицией произведения и идеей писателя. Каждый художник по-своему пишет портреты своих героев. Иногда он дает его сразу, в момент знакомства с героем. Порой только беглое замечание, характерный запоминающийся штрих, иногда почти деловое сообщение о внешнем облике человека, его лице, фигуре, возрасте, одежде. Часто это конкретные детальные и развернутые описания, которые становятся неотделимыми от героя. Наше внимание привлекает портрет Пугачева, к которому Пушкин испытывал большой интерес. Об этом говорится в обстоятельной работе Н. Н. Петруниной «Проза Пушкина (пути эволюции)».

Пугачев появляется на страницах романа, когда его жизнь пересекается с жизнью Гринева-мемуариста. Важно отметить, что юный парень, будущий офицер екатерининской армии, не сразу дает полный портрет Пугачева. В потоке воспоминаний Гринева тот же портрет постепенно дорисовывается. В картине страшного природного бедствия чертятся первые штрихи портрета вожатого: «Его хладнокровие ободрило меня» [5, с. 297]. В переводе дается так: «Giọng nói bình tĩnh của người lạ mặt làm tôi yên lòng» [6, с. 251]. Обратный перевод: «Хладнокровный голос незнакомого успокоил меня». Сразу отметим разницу между оригинальным предложением и его переводом: слово «хладнокровие» заменяется словосочетанием «хладнокровный голос». В результате получаются разные объекты описания: у Пушкина –

ясное спокойствие и выдержка явлены в голосе вожатого, а у переводчика – голос, выражающий хладнокровие. Здесь наблюдается лишь относительная адекватность перевода.

Молодой Гринева имел возможность увидеть своего вожатого на более близком расстоянии не в степи, а на постоялом дворе. Сначала через восприятие Гринева даются лишь немногие, но очевидные черты внешности незнакомого: *«Я взглянул на полати, и увидел черную бороду и два сверкающие глаза»* [5, с. 299]. Профессор Као Суан Хао переводит это предложение таким образом: *«Tôi ngược mắt nhìn lên giàn gác thì thấy một bộ râu đen và hai con mắt sáng quắc»* [6, с. 254]. Представляем наш обратный перевод: *«Я взглянул на настил под потолком и увидел черную бороду и два сверкающие глаза»*. Мы считаем, что в данном случае профессору Као Суан Хао удалось передать в переводе яркие черты портрета Пугачева.

Пушкинский Пугачев, «великий государь», Петр Федорович, многогранен. Он то великодушен, то хвастлив, то мудр, то отвратителен, то всевластен, то зависим от окружения. Пушкин последовательно соотносит образ народного вождя с образами дворянских генералов, с образами своих сподвижников, с образом Екатерины II, но главное сопоставление – все-таки с образом Петруши Гринева, обычного человека, действующего в великой истории. Поэтому более полный набросок незнакомого вожатого дается через восприятие Гринева: *«Наружность его показалась мне замечательна: он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волоса были обстрижены в кружок; на нем был оборванный армяк и татарские шаровары»* [5, с. 299]. Этот отрывок переведен так: *«Dung mạo của hắn khiến tôi chú ý: hắn trạc độ bốn mươi, người tầm thước, dáng xương xương, vai rộng. Bộ râu đen có điểm mấy đường hoa râm; đôi mắt to và linh hoạt luôn đưa đi đưa lại. Vẻ mặt hắn cũng dễ ưa, nhưng có một cái gì hơi quỷ quyệt. Tóc hắn húi thành một vòng tròn quanh đầu theo kiểu của người Cô-dắc, hắn mặc một cái áo dạ thô đã sờn rách và một cái quần thụng kiểu Tác-ta»* [6, с. 254]. Представляем обратный перевод: *«Наружность его привлекла мое внимание: он был лет сорока, среднего роста, худощав, широкоплеч. В черной*

бороде его показывалась проседь; большие и живые глаза всегда двигались взад и вперед. Его выражение лица довольно приятное, но что-то плутовское. Волоса были обстрижены в кружок по стилю казака, он надевал оборванный кафтан из необработанного сукна и татарские шаровары».

Как видно из обратного перевода, в описании глаз вожатого вместо глагола «бегать», что значит «быстро переноситься с одного места на другое» [3, I, 150], употребляется словосочетание «двигаться взад и вперед». По нашему мнению, переводчик правильно поступает, так как вьетнамскому языку непривычно такое выражение, как «глаза бегали». Хотя переводчик прибегает к другой конструкции, чем у Пушкина, оживление портрета Пугачева, проявляющееся в выражении лица и глаз, удачно передано в переводе. И все же, на наш взгляд, необходимо заметить, что динамика пушкинского портрета не исчерпывается лишь характерологической чертой «бегающие глаза», которые характерны для непостоянных натур. Повествователь также замечает в лице Пугачева нечто плутовское. Плутует, в народном представлении, ловкий обманщик, мошенник, бездельник, нечестный человек.

Важно заметить, что, рисуя портрет предводителя повстанцев, повествователь особенно обращает внимание на меняющиеся экспрессивные оттенки выражения его глаз и лица. Примечателен эпизод встречи Пугачева и «военного собрания»: *«Пугачев смотрел на меня пристально, изредко прищуривая левый глаз с удивительным выражением плутовства и насмешливости»* [5, с. 349]. Это предложение переводится следующим: *«Pugatsôp chãm chãm nhìn tôi, chóc chóc lại nheo con mắt bên trái, có vẻ giêu cợt và ranh mãnh lạ lùng»* [6, с. 301]. Его обратный перевод: «Пугачев смотрел на меня пристально, иногда прищуривал левый глаз с удивительным выражением насмешливости и плутовства». Мы считаем, что здесь портрет Пугачева в переводе не теряет пушкинской экспрессии и производит такое же эстетическое впечатление, которое дал ему Пушкин. Меняющиеся выражения глаз самозванца в разных описаниях его портрета отражают противоречивую сущность его характера. Думается, все это удачно передано в переводе.

Наше внимание привлекает мимика Пугачева во время предъявления ему счета Савельичем: «– *Это что еще! – вскричал Пугачев, сверкнув огненными глазами*» [5, с. 354]. Переводчик прибегает к другой конструкции, чем у Пушкина: «– Это что еще! – Пугачев вскричал, сверкнул глазами». «Огненные глаза» является одной из повторяющихся деталей немногословного портрета Пугачева, отражающих его темперамент борца, к тому же придающих его портрету экспрессивные оттенки. Пропуск прилагательного «огненный» в данном случае, с одной стороны, уменьшает силу воздействия на читателя, и мешает правильному восприятию читателем оригинала – с другой.

Внешность Пугачева дается Пушкиным не в обобщенном, развернутом портрете, а многими зарисовками, которые почти всегда кратки, но очень выразительны. Сделаны они двумя-тремя штрихами, иногда даже одним знаменательным словом и всегда вносят много нового и значительного в его внешний облик, отражая его душевную жизнь [2, 138]. Перейдём к анализу портрета Пугачева, который описывается в момент осады бунтовщиков к Белогорской крепости: «*Между ими на белом коне ехал человек в красном кафтане, с обнаженной саблей в руке: это был сам Пугачев*» [5, с. 339]. Его перевод: «*Trong đóm họ có một người mặc áo sa-phơ-tan đỏ, cưỡi ngựa bạch, tay cầm một thanh gươm tuốt trần: người đó chính là Pugatsốp*» [6, с. 291]. Это предложение дается в обратном переводе таким образом: «*Между ними был человек, который носил красный кафтан, ехал на белом коне, с обнаженной саблей в руке: этот человек был сам Пугачев*». В целом, в переводе воссоздан такой же портрет удалого борца, осанистого предводителя повстанцев, как и в оригинале. К тому же употребление прилагательного «белый» в старом литературном вьетнамском стиле ханван во многом способствует передаче стилистической окрашенности исходного текста. Отметим только одну особенность: прилагательное «белый» вместе с определением «красный («красный кафтан») составляют особое смысловое единство – это царские цвета, поэтому в бытовом комментарии также для вьетнамского читателя необходимы подробные объяснения.

Образ «*мужицкого*» царя на страницах пушкинского повествования выписан довольно точно: не пропущена ни одна де-



таль. В главе XI романа в портрете Пугачева, представленного в своем «дворце», замечены знаковые детали одежды: «*Пугачев сидел под образами, в красном кафтане, в высокой шапке, и важно подбочась*» [5, с. 368]. Это предложение переводится так: «*Pugatsôp ngồi ở chỗ có treo ảnh tượng, mặc áo ca-phơ-tan đỏ, đội mũ lông chóp cao, hai tay chống ngang sườn có vẻ oai vệ*» [6, с. 318]. Его обратный перевод: «Пугачев сидел на месте, где висели образы, носил красный кафтан, высокую меховую шапку, важно подпирал бока руками». Заметно, что в целом воссоздается портрет представительного государя, «великого царя» народа. Однако есть неточная деталь: к слову «шапка» добавляется прилагательное «меховый». Эта добавка в какой-то степени искажает оригинал. Следует заметить, что требует особого объяснения словосочетание «высокая шапка» как обязательный атрибут царского наряда.

Итак, при сопоставлении исходного текста романа «Капитанская дочка» с его переводом на вьетнамский язык мы замечаем, что Пугачев предстал в переводе как трагическая фигура с таким же, как в оригинале, богатством своего внутреннего мира, с такой же сложной душой. В переводе показываются и жестокость, и человечность предводителя мятежного бунта. О «страшном лице» Пугачева великий поэт сказал на первых же страницах своей повести, во сне Гринева. С точки зрения дворянских персонажей пушкинской повести Пугачев был злодей. Но этого «злодея» крестьяне считали «батюшкой», дворяне же были в их глазах «государевыми послушниками». Таким «мужицким царем» рисовал Пугачева и Пушкин. «Мужицкий» царь дал герою право и счастье, которых ему не дали императорские чиновники. Наш анализ перевода Као Суан Хао убеждает в том, что образы пушкинских героев почти всегда передаются с совершенной точностью, с силой художественного изображения и выразительностью. Недочеты перевода обусловлены, с одной стороны, расхождениями двух языков, а с другой – своеобразием менталитета двух народов. В некоторых случаях причиной ошибок становится невнимательность переводчика. Переводчик берет на себя ответственность за локализацию переведенного им автора, то есть вводит его в свою культуру.

### *Библиографический список*

1. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 1980.
2. *Войтоловская Э. Л., Румянцева Э. М.* Портрет героя в художественном произведении: (портрет Пугачева в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка») // Войтоловская Э. Л., Румянцева Э. М. Практические занятия по русской литературе XIX века: пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1975.
3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1989–1991.
4. *Петрунина Н. Н.* Проза Пушкина: (путь эволюции) / отв. ред. академик Д. С. Лихачев. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1987. 331 с.
5. *Пушкин А. С.* Капитанская дочка / подгот. Ю. Г. Оксман; [коммент. Ю. Г. Оксмана, Г. П. Макогоненко, Академия наук СССР]. 2-е изд., доп. Л.: Наука, 1985. 317, [2] с. портр. (Литературные памятники).
6. *Пушкин А. С.* Капитанская дочка / пер. Као Суан Хао // А. С. Пушкин. Избранное. Проза. М.: Радуга, 1985. С. 240–349. На вьет. яз.
7. *Степанов Н. Л.* Проза Пушкина. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 300 с.

ББК 74.480.0  
УДК 378.14.017

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

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена проблеме организации воспитательной работы в вузе, направленной на повышение эффективности обучения русскому языку. Автор характеризует основные направления этой работы, демонстрирует на конкретных примерах, как воспитательные мероприятия помогают совершенствовать языковую грамотность российских и иностранных студентов, способствуют их культурному развитию, облегчают адаптацию к условиям высшего образования, ускоряют процесс социализации, воспитывают патриотизм и толерантность.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, обучение русскому языку, направления воспитательной работы.

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

## **EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE**

The article is devoted to the problem of organizing educational work at the university to improve the effectiveness of teaching the Russian language. The author characterizes the main directions of this work, demonstrates by concrete examples how educational work

forms the language competence of Russian and foreign students, helps their cultural development, facilitates adaptation to the conditions of higher education, accelerates the process of socialization, fosters patriotism and tolerance.

**Keywords:** educational work, teaching the Russian language, directions of educational work.

Воспитательная работа в вузах осознаётся как общественно значимая часть развития и обучения студентов. Подчёркивая актуальность данного направления, Е. Д. Расщепкина отметила актуальность «постановки воспитательного процесса в вузе и поиск наиболее эффективных путей развития и совершенствования личности будущего специалиста» [2, с. 212].

О необходимости создания «воспитательного пространства в вузе» можно прочитать в статье Г. И. Рогалевой, которая справедливо видит его на стыке аудиторной и внеаудиторной деятельности коллектива: «Для высших учебных заведений в современных условиях становится главной идея перехода на новую ступень интеграции учебной, воспитательной и научной деятельности в целях достижения нового качества подготовки специалистов» [3, с. 228].

В работе современного высшего учебного заведения воспитательный процесс актуализируется практически во всех сферах жизнедеятельности студентов, но в первую очередь, он способствует эффективности обучения.

Тесная связь обучения и воспитания акцентирована в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года с целью обеспечения воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности [4, с. 2].

В Ивановском государственном химико-технологическом университете воспитательная работа со студентами всегда была одним из приоритетных направлений деятельности. Особое место в её организации занимает Гуманитарный институт в целом и кафедра русского языка в частности. Именно в рамках работы

этих структурных подразделений реализуются аксиологический (ценностно-ориентированный) и культурологический методологические подходы к организации воспитательной деятельности [См. подробнее: 1, с. 4–5]. При этом коллектив кафедры русского языка активно работает как с русским, так и с иностранным контингентом учащихся. Это способствует реализации одной из установок «Программы воспитательной работы ИГХТУ» – социальной деятельности, формирующей представление «о ценности общения, контакта и диалога, ценности дружбы» [1, с. 4], а также содействует «повышению общей культуры обучающихся» [1, с. 5]. Благодаря этому воспитательная работа кафедры русского языка обладает универсальным и всеобъемлющим характером.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» особо отмечено, что воспитательная работа в системе образования предполагает создание условий для повышения уровня владения русским языком <...> и навыками коммуникации [4, с. 5]. В этой связи роль воспитательной работы возрастает с каждым годом, поскольку она является важным средством повышения эффективности обучения русскому языку. Воспитательные мероприятия совершенствуют языковую грамотность студентов, в значительной мере способствуют их культурному развитию, облегчают адаптацию к условиям высшего образования, ускоряют процесс социализации, воспитывают патриотизм и толерантность.

Также преимущество этого вида работы состоит в возможности объединения русских и иностранных студентов, в многообразии форм и направлений, в неформальном и непринужденном характере мероприятий и занятий, в их эвристическом и занимательном содержании, в ориентировке на раскрытие творческих способностей молодёжи. Совокупность этих факторов обеспечивает поддержку, интерес, инициативу со стороны студентов.

В центре воспитательной работы всегда находится обучение русскому языку. Через обращение к нему реализуется обширный комплекс задач разной направленности.

Первая задача заключается в обучении русскому языку в непринужденной и занимательной форме: с одной стороны, так

формируются и закрепляются знания теории и практики русского языка; с другой стороны, идёт ориентирование на поиск нестандартных и творческих решений. Вторая задача состоит в активизации стремления студентов совершенствовать свою языковую компетенцию. Третья задача – это повышение общего культурного уровня обучающихся в рамках сотрудничества и творчества в эвристических формах, которые близки молодёжи. Четвёртая задача связана с формированием у студентов патриотического и толерантного поведения в многонациональном обществе, что осуществляется в ходе совместных мероприятий, на которых посредством русского языка создается возможность межкультурного общения русских и иностранных студентов, происходит знакомство с национальными традициями.

На основе этих задач воспитательная работа на кафедре русского языка реализуется по нескольким направлениям, тесно связанным между собой:

1) Информационно-просветительское направление осуществляет просветительскую работу, сосредоточенную на популяризации знаний о русском языке и русской культуре.

2) Социально-адаптационное направление связано с организацией досуга студентов, с их адаптацией и приобщением к новой учебной и культурной среде.

3) Социокультурное направление в активных формах знакомит студентов с культурой России и расширяет их культурный кругозор в целом.

4) Социально-волонтерское направление способствует приобщению студентов к волонтерской деятельности через творчество, совершенствует их языковую коммуникацию через непосредственное общение с носителями языка.

5) Гражданско-патриотическое направление призвано воспитать у студентов (как русских, так и иностранных) уважение к России: к её истории, культуре, достижениям и национальным традициям, связанным, в первую очередь, с русским языком. Также работа в рамках этого направления предусматривает воспитание у студентов толерантного отношения к представителям других наций через знакомство с их традициями, через участие в совместных мероприятиях.

За прошедшие годы коллектив кафедры русского языка сформировал и апробировал достаточно широкий круг воспитательных мероприятий. Их общая цель – активизация обучения русскому языку – реализуется в многообразных формах.

В русле информационно-просветительского направления в вузовской газете «Химик» ведётся постоянная рубрика «Культура речи», посвященная проблемам русской речевой культуры. Одно время в той же газете размещалась рубрика «Вашим о наших», которую готовили иностранные студенты. Также на сайте университета функционирует раздел кафедры русского языка, в подготовке материалов которого часто принимают участие студенты.

Студенты активно участвуют в мероприятиях факультета, университета, города. Принимают участие в конкурсах, викторинах, олимпиадах, в том числе международного уровня. Например, российские и иностранные обучающиеся стали участниками интеллектуальной викторины «Знаю и люблю русский язык», Региональной командной олимпиады по русскому языку как иностранному («Лингвотурнир»), Всероссийских интернет-олимпиад для российских и иностранных студентов по русскому языку, онлайн-фестиваля дружбы в МГУ. Также студенты активно участвуют в научной работе по русскому языку и лингвокультурологии, принимают участие в конференциях университетского, регионального и международного статуса.

Есть на кафедре опыт участия в подготовке грантов. Российская студентка Д. А. Мохаммад стала дипломантом Всероссийского конкурса молодёжных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий, «Моя страна – моя Россия» с проектом «Только по-русски!»: формирование лингвокультурной компетенции иностранных студентов через знакомство с культурой России».

Воспитательная работа по социально-адаптационному направлению включает помощь в адаптации и приобщении студентов к новым условиям их жизни и обучения. Сюда входят экскурсии в музей ИГХТУ, прогулки по городу, выходы на природу «Русские времена года». Для иностранных студентов такие

мероприятия сопровождаются предварительной языковой подготовкой на занятиях, а по завершении – обсуждением (уроки «Русские времена года», «Приезжайте в Иваново!», «День города в Иваново»).

Существенно помогает адаптации клубная работа со студентами. Кафедра русского языка является участником «Интерклуба ИГХТУ» и ведёт собственный языковой клуб «О русском по-русски». В Интерклубе российские и иностранные студенты участвуют в совместных интернациональных мероприятиях: «Давайте познакомимся!», «С Новым годом!», «Леди и джентльмены», «Моя малая родина». В языковом клубе при кафедре русского языка студенты разрабатывают собственные проекты «Русский мир: народы русского языка», «Национальные праздники», «Любите ли вы театр, как люблю его я?», «Сказка в гости к вам...».

Два года при кафедре русского языка работал языковой клуб «Только по-русски!», руководителем которого являлась российская студентка Диана Мохаммад. Клуб был организован специально для учащихся довузовской формы обучения с целью помочь их скорейшей языковой и культурной адаптации в России. Студентка провела целую серию познавательных занятий по русскому языку, знакомила студентов с русской культурой и русскими традициями.

Социокультурное направление воспитательной работы кафедры русского языка призвано познакомить студентов с российской социокультурной средой, приобщить их к культуре России.

Большой популярностью у студентов пользуются экскурсии и поездки в другие города. Каждое такое мероприятие имеет языковое сопровождение в виде специально разработанных занятий, к примеру: «Плёс – город на Волге», «Владимир – золотые ворота Руси», «Золотое кольцо России». В подготовке уроков страноведческой направленности принимают участие российские обучающиеся, многие из которых являются уроженцами городов, в которые планируется экскурсия. Студенты готовят презентации и ораторские выступления на тему «Моя малая родина».



Ежегодно учащиеся вместе с преподавателями посещают ивановский театр и ивановские музеи, выставки, организуемые в ИГХТУ и в городе. На самой кафедре русского языка также осуществляется оформление тематических и календарных стендов и выставок.

Высоким потенциалом с точки зрения обучения языку обладают такие формы воспитательной работы, как организация русских праздников и тематических вечеров, ведь процесс их подготовки сопровождается активной языковой коммуникацией, а на самом мероприятии его участники в интерактивной форме получают новые знания о русских традициях. На кафедре русского языка ежегодно проводятся такие любимые в России праздники, как: Новый год, Масленица, Пасха, 23 февраля и 8 Марта.

Проведение русских праздников призвано познакомить иностранных учащихся с русскими национальными традициями, историей и культурой, включить их в этот культурный контекст, сделать непосредственными участниками, а не пассивными наблюдателями со стороны.

С участием российских студентов ежегодно проходит празднование Дня родного языка, Дня славянской письменности и Дня русского языка.

С целью познакомить студентов из-за рубежа с русской культурой и литературой был проведён конкурс чтецов «Слово проплывало в вышине». В учебную программу всех курсов обязательно включается цикл занятий по русской культуре и науке («Лицей Пушкина», «Певец Волги Левитан», «Человек-университет», «Д. И. Менделеев»).

Социально-волонтерское направление воспитательной работы кафедры русского языка приобщает студентов к волонтерской деятельности через творчество, совершенствует их языковую коммуникацию через непосредственное общение с носителями языка.

Так, члены клуба любителей русского языка принимали участие в волонтерской деятельности, представляя концертные программы в рамках волонтерского проекта «Вахта памяти» для жителей сёл Морозово, Новое Леушино, Новое Горяново Тейковского района Ивановской области. Через год команда волон-

тёров представила новую концертную программу для сёл Хромцово и Иванково Фурмановского района Ивановской области. Студенты ИГХТУ из шести государств: России, Конго, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана и Узбекистана – продемонстрировали творческие таланты и прекрасное знание русского языка.

Работа в рамках гражданско-патриотического направления призвана воспитывать у российских и иностранных студентов уважительное и толерантное отношение к России и другим странам через знакомство с их традициями, через совместное участие учащих в мероприятиях.

С этой целью в клубе любителей русского языка «О русском – по-русски» регулярно проводятся национальные праздники, организуемые иностранными студентами определённой национальности: «День Таджикистана», «День Монголии», «День Туркменистана», «День Узбекистана», «День Кыргызстана». Сценарии этих красочных вечеров готовятся в тесном сотворчестве с российскими друзьями.

Ежегодно в мае на всех курсах для студентов проводятся занятия, посвящённые Дню Победы. Также проходит вечер памяти с чтением стихов, исполнением песен военных лет. Студенты из России и разных стран представляют проекты, посвящённые участию их стран во Второй мировой войне.

Клуб любителей русского языка проводит совместные заседания с участниками общественной организации воинов Афганистана и Клуба воинской славы. Студенты посещают музей Ивановской областной общественной организации инвалидов войны в Афганистане и военной травмы «Побратим».

В заключение отметим, что потенциал воспитательной работы позволяет соединить в образовательном процессе учебный, творческий, национальный и развлекательный компоненты. Это даёт студентам возможность непринужденно, с интересом заниматься русским языком как на занятиях, так и во внеучебное время.

### ***Библиографический список***

1. Концепция воспитательной деятельности в ФГБОУ ВО «ИГХТУ» // Воспитательная и социальная деятельность / Иван. гос. хим.технол. унт. URL:[https://www.isuct.ru/sites/default/files/department/ighu/ighu/05102021/koncepciya\\_vospitatelnoy\\_raboty\\_ighu\\_1.pdf](https://www.isuct.ru/sites/default/files/department/ighu/ighu/05102021/koncepciya_vospitatelnoy_raboty_ighu_1.pdf) (дата обращения: 15.04.2022).
2. *Расщепкина Е. Д.* Специфика воспитательной работы в вузе // Теория и технология металлургического производства. 2010. № 1. С. 212–218.
3. *Рогалева Г. И.* Опыт работы вузов в организации воспитательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2021. № 1–1. С. 228–234.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 22.05.2022).

ББК 74.48  
УДК 378.14

*Е. А. Дугарева, доктор педагогических наук, профессор,  
Куба, Сиего де Авила, Университет Сиего де Авила.*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИНАМИКИ ПРОЦЕССА КРАТКОСРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Рост российского туризма на Кубе влечет за собой необходимость подготовки к общению на русском языке будущих специалистов туристического бизнеса. Предлагается теоретическая модель динамики процесса краткосрочного обучения русскому языку. Применение этой модели привело к положительным результатам.

**Ключевые слова:** преподавание русского языка, высшее образование, специальность «Туризм».

*Е. А. Dugareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Cuba, Ciego de Avila, University of Ciego de Avila.*

## **DIDACTIC MODEL OF THE DYNAMICS OF THE PROCESS OF SHORT-TERM RUSSIAN LANGUAGE TEACHING RESUMEN**

The increase in Russian tourism in Cuba entails the need to prepare future professionals in the tourism business to communicate in Russian. A theoretical model of the dynamics of the process of short-term teaching of the Russian language is proposed. The application of this model has led to positive results.

**Keywords:** Russian language teaching-learning, higher education, Tourism specialty.

С начала XXI века кубинское высшее образование испытывает большие преобразования. Одно из них связано с измене-

ниями учебных планов. Университетам предоставляется возможность включать в эти планы предметы, отвечающие экономическим и социальным интересам их территорий. Эта мера открывает возможность для более качественной подготовки специалистов, которые после окончания учебы останутся работать в различных центрах своей провинции.

Университет Сьего-де-Авила расположен на территории, которая является одним из самых привлекательных для иностранцев туристических центров Кубы. Турбаза «Царские сады», расположенная на северных островах Коко и Гиермо, очень привлекательна для туристов. В основном это туристы из Канады, для их обслуживания в учебные планы будущих работников туризма включены английский и французский языки, что позволяет гарантировать хорошее обслуживание этих посетителей.

В последние десять лет в «Царские сады» начался массовый заезд туристов из России и в связи с этим возникла необходимость подготовить специалистов, которые смогут общаться с этими туристами на их родном языке.

Несмотря на то, что одной из первых мер кубинского революционного правительства было включение русского языка в планы всех учебных заведений, в настоящее время очень немногие на Кубе владеют этим языком. Большинство из них являются выпускниками советских учебных заведений и работают в различных отраслях кубинской экономики. Кроме того, это люди старше пятидесяти лет, а туристический сектор характеризуется наличием молодых кадров. Именно поэтому университету была поставлена задача подготовить к общению на русском языке студентов специальностей, относящихся к сфере туризма.

В 2012 году было принято решение о включении русского языка в учебные планы по специальности «Английский язык» и «Туризм» в качестве факультативного предмета, характеризующегося ограниченным количеством классных часов. Кроме того, у студентов нет прецедентной базы по изучению этого языка и поэтому нужно было выяснить более приемлемые пути для выполнения представленной задачи.

Были изучены работы различных авторов, связанные с преподаванием русского языка как иностранного [1, 2, 4, 5, 6, 7, 10].

Исследователи предлагают различные способы и методы, для развития лингвистических навыков при изучении иностранных языков посредством интенсивных курсов обучения. Каждый из этих методов имеет свои особенности в зависимости от потребностей, задач, библиографического материала, поставленных целей и количества учебных часов.

Изучение библиографических источников позволило прийти к выводу, что преподавание иностранного языка на краткосрочных курсах нужно строить на использовании ситуативного и коммуникативного методов. Акишина и Каган [2] определяют ситуативный метод как целесообразный, когда основные задачи направлены на развитие навыков аудирования и говорения, что соответствует деятельности туристического работника, который должен уметь понять посетителя и передать информацию. При этом методе на занятиях часто используются диалоги, картинки и видео. Аудиовизуальный материал позволяет учащимся быстрее воспринимать содержание. Запоминание диалогов позволяет их лексическое и фонетическое закрепление. Инсценировка предоставляет возможность проиграть ситуации.

Коммуникативный метод довольно сложен. Некоторые ученые называют его методом, другие говорят о коммуникативном подходе и третьи о коммуникативной философии, которая понимает язык как ресурс для установления коммуникации. Основная цель использования данного метода – научить учащихся решать коммуникативные задачи с использованием языковых средств. Коммуникативные способности основаны на овладении четырьмя языковыми навыками: аудированием, говорением, чтением и письмом. Ограниченное количество учебных часов в свою очередь ограничивает количество коммуникативных ситуаций и проблем для проигрывания, но даже в этом случае есть возможность использования этого метода в простых ситуациях, таких как выражать приветствия, задавать вопросы, просить разрешения и т. д.).

При совместном использовании этих методов, ситуативного и коммуникативного, для установления общения, необходимо исходить из ситуации. Студенты решают определенные ситуации и приобретают навыки. Акишина и Каган [2] опреде-

ляют ситуацию как единство сцены, предметов и явлений действительности, а также говорящих: кто с кем говорит, о чем, почему, в какой обстановке, в каких целях? Жаркова [6], в свою очередь, констатирует, что ситуация в организации учебно-воспитательного процесса представляет собой коммуникативную модель, а языковые средства должны быть представлены в многочисленных вариантах и называет их коммуникативными блоками.

Шляхов [10] предлагает использование ситуативного подхода для обучения стандартному поведению и предлагает включить работу с различными языковыми сценариями, связанными с деятельностью говорящего и требующие языкового мышления.

### **Модель динамики процесса краткосрочного обучения русскому языку**

Учитывая вышеизложенное, предлагается модель динамики процесса краткосрочного обучения русскому языку, в которой гармонично сочетаются ситуативный и коммуникативный методы.

Для построения модели предполагается система дидактических категорий целостно-конфигурационной теории Фуэнтеса [8], ситуативный и коммуникативный методы в обучении иностранным языкам, указанные Акишиной и Каганом [2], мнение Шляхова [10] о работе с различными языковыми сценариями, идеи Выготского [3] о деятельности, мышлении и языке, концепции Якобсона [11] и Хаймса [9] о факторах, участвующих в акте коммуникации.

Обучение русскому языку по специальности Туризм в Университете Сьего де Авила имеет своей целью лингво-коммуникативную систематизацию русского языка, процесс, который организует и нормализует действия по построению общения в различных ситуациях и сценариях, которые присутствуют в деятельности работника туризма. Этот процесс выражает диалектическую связь между теорией и практикой, знанием и методом. Это синтез и активизация отношений между пониманием коммуникативной интенциональности и интерпретацией коммуникативного сценария.

Процесс понимания коммуникативного замысла способствует анализу и пониманию экстралингвистических факторов, свя-

занных с данной коммуникативной ситуацией и тесно связанных с обстановкой, в которой происходит общение. Между тем интерпретация коммуникативного сценария представляет собой процесс узнавания коммуникативной реальности, относящейся к профессиональному контексту, которому субъект придает значение, влияющее на языковое представление этой реальности посредством использования различных семантико-коммуникативных блоков.

Вышеизложенное способствует интеграции и обобщению языкового содержания в конкретной профессиональной коммуникативной ситуации, его перенос и применение к другим возможным ситуациям. Поэтому коммуникативно-ситуативное обобщение русского языка представляет собой сложный процесс, в котором достигается адекватный перенос и применение коммуникативно-лингвистического содержания к новым контекстам и ситуациям, что, в свою очередь, предполагает самоформирование и речевой протагонизм обучающихся.

Из диалектической связи между этими категориями вырисовывается новая категория коммуникативно-культурного освоения русского языка, воплощающаяся в качественно новом процессе и проявляющаяся в непрерывном и нарастающем приближении обучающихся к коммуникативной культуре русского языка, как части универсальной культуры, которая позволяет сознательное усвоение знаний, навыков, ценностей и оценок, необходимых для развития эффективного общения на русском языке. В этом процессе учащийся трансформируется и становится более самостоятельным в использовании средств русского языка при построении сообщений.

Для достижения лингвокоммуникативной систематизации в русском языке необходимо также установить диалектическую связь между лексико-семантическим пониманием русского языка и его синтаксико-коммуникативной оценкой. Лексико-семантическое осмысление русского языка представляет собой процесс, направленный на понимание и интерпретацию новой лексики, необходимой для решения коммуникативных ситуаций, присутствующих в деятельности работника туризма, и включение этой лексики в уже существующий активный лексический запас для построения новых высказываний.



Между тем синтаксико-коммуникативная оценка в русском языке является выражением сложного процесса анализа и аргументации, позволяющего обучающимся с достаточным основанием использовать те синтаксические конструкции, которые способствуют эффективной передаче сообщения.

В результате диалектического соотношения этих двух конфигураций возникает категория конкретного и качественно высшего характера – решение коммуникативно-ситуативных задач на русском языке, что предполагает формирование у обучающихся способностей, позволяющих решать коммуникативные проблемы в различных ситуациях профессиональной деятельности. Это более высокий уровень осознания, с сознательным и волевым личным участием студента, где интегрируются знание русского языка, общение и профессия. Эта категория раскрывает значение и смысл, который имеет для обучающихся коммуникативно-лингвистическая систематизация русского языка и закрепляет эту систематизацию конкретными речевыми упражнениями.

Из диалектической связи между этими категориями вырисовывается новая категория коммуникативной реализации на русском языке, выражающая качественно-новый процесс, проявляющийся в практическом, творческом и самостоятельном применении студентами русской коммуникативно-лингвистической культуры, для решения собственных коммуникативных ситуаций, связанных с деятельностью работника туристической отрасли. В этом процессе обучающийся трансформируется и становится самостоятельным в коммуникативной реализации на русском языке.

Обе качественно новые категории и модели в своем диалектическом единстве способствуют развитию логического мышления обучающихся при построении сообщения на русском языке, что позволяет ему решать коммуникативные задачи и благоприятствует процессу обучения этому языку. Студент должен уметь самостоятельно и творчески строить сообщение на русском языке, что предполагает умение понять данную коммуникативную ситуацию, установить цели общения, правильно выбрать семантико-коммуникативный блок, подготовить собственный лексический арсенал для формирования синтаксических

конструкций, конкретизируя языковые и коммуникативные ресурсы, через процессы систематизации и обобщения для решения коммуникативно-ситуативных задач.

Предлагаемая модель послужила теоретической основой для стратегии, общей целью которой является развитие коммуникативных навыков на русском языке у студентов по специальности Туризм. Ее использование позволило повысить коммуникативные способности студентов в сфере туризма.

### *Библиографический список*

1. Акишина А. А. Интенсивный курс коммуникативного поведения на русском языке // Русский язык за рубежом. 1981. № 4.
2. Акишина А. А., Каган О. Э. Мы учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2008.
3. Выготский Л. Мысль и язык. Гавана: Народ и образование, 1982.
4. Дорофеева Т. М., Лебедева М. Н. Обучение русской грамматике: базовый курс. М.: Рус. яз. Курсы, 2008.
5. Ермаченкова В. С. Слово: учебник лексики и коммуникативной практики. СПб.: Златоуст, 2006.
6. Жаркова Т. Л. Как проходит интенсивный курс коммуникативного поведения на русском языке? // Живая методика для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2009. С. 6–32.
7. Китайгородская Г. А. Интенсивные методы обучения: теория и практика. М., 1990.
8. Фуэнтес О. Целостно-конфигурационная теория социальных процессов // Журнал университетской педагогики. 2004. Т. 9, вып. 1.
9. Хаймс Д. К этнографии говорения. 2003. URL: <http://culturizatemundo.blogspot.com/>
10. Шляхов В. И. Коммуникативный сценарий и обучение русскому общению: ситуационно-сценарный подход // Живая методика для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2009. С. 6–32.
11. Якобсон Р. Очерки по общей лингвистике. Париж, 1963.

ББК 81.1  
УДК 81.23

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КНИЖНЫХ АФОРИЗМОВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена использованию афоризмов как яркого явления русской речи на занятиях с иностранными студентами. В центре внимания автора проблема отбора и использования книжных афоризмов при обучении русскому языку как иностранному. В статье характеризуется понятие «афоризм», на примере книжных афоризмов о русском языке автор описывает приемы работы с данным лексическим материалом.

**Ключевые слова:** афоризм, книжные афоризмы, коммуникативная ситуация, русский язык как иностранный, лексика, языковая компетенция.

*V. I. Zemzereva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*  
Russia, Moscow, Academy of management of the Ministry of internal Affairs of Russia

## **USING BOOK APHORISMS ABOUT THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS**

The article is devoted to the use of aphorisms as a vivid phenomenon of Russian speech in classes with foreign students. The author focuses on the problem of selection and use of book aphorisms in teaching Russian as a foreign language. The article charac-

terizes the concept of "aphorism", using the example of book aphorisms about the Russian language, the author describes the techniques of working with this lexical material.

**Keywords:** aphorism, book aphorisms, communicative situation, Russian as a foreign language, vocabulary, language competence.

В современной методике преподавания иностранных языков сохраняется большое число неразрешенных вопросов. В настоящее время одна из важных задач – усиление речевой направленности обучения. Для оптимизации процесса обучения иностранных студентов, появления у них неподдельного интереса к русскому языку, для более прочного усвоения ими учебного материала сегодня по-прежнему остается актуальной потребность в новых, современных и эффективных методиках по обучению русскому языку как иностранному на всех языковых уровнях.

Изучение лексической стороны русского языка является важным условием и составной частью языковой подготовки иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, к их будущей профессии. В методике преподавания русского языка как иностранного первостепенное значение в процессе овладения русским языком студентами-иностранцами имеет отбор лексического материала. Проблеме изучения афоризмов на занятиях в иностранной аудитории в методике уделяется особое внимание, так как в них находят отражение вопросы отношения между русским языком и культурой страны.

Работе с книжными афоризмами предшествует знакомство с самим словом «афоризм». На вопрос «Что такое «афоризм»?» находим ответ вместе с обучающимися в словарях. В разных словарях зачитываем толкование слова и, отталкиваясь от определения, разъясняем студентам значение термина «афоризм». Как правило, на практических занятиях пользуемся словарными статьями из разных словарей, что позволяет наряду с этим знакомить иностранных студентов с различными лингвистическими словарями. Используем такие значения слова «афоризм», как:

1. «Афоризм, -а, м. Краткое выразительное изречение, содержащее обобщающее умозаключение...» [4, с. 30].

2. «Афоризм (от греч. aphorismos – определение, краткое изречение) – обобщённая мысль, выраженная в лаконичной, художественно заостренной форме...» [3, с. 43].

3. «Афоризм – разновидность универсальных высказываний, содержащая стремящуюся к истине и полученную обобщением глубокую, законченную мысль о каком-либо явлении действительности» [2, с. 90].

В результате изучения значений слова «афоризм» в различных словарях, как правило, приходим к определению, что афоризм «в современном русском языке обозначает мысль, выраженную в лаконичной форме и имеющую характер самостоятельного изречения» [1, с. 165]. Афоризмы чаще всего встречаются в художественной литературе или в публицистических текстах. Отмечаем, что в большинстве научных работ афоризмами принято считать только изречения, имеющие автора, сюда относят и крылатые слова.

В практике преподавания русского языка как иностранного при создании коммуникативных ситуаций на занятии преподаватели используют культурный компонент, ярче всего проявляющейся в области лексики в различных грамматических единицах – пословицах, поговорках, крылатых фразах, литературных цитатах, афоризмах и др. Следует сказать, что не всегда представляется возможным в рамках учебного курса рассмотреть имеющиеся лингвистические и лингвостановедческие аспекты языковой среды. В нашей статье мы обращаемся к опыту использования книжных афоризмов о русском языке на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве средства повышения эффективности обучения. В то же время книжные афоризмы о русском языке обладают важным просветительским потенциалом РКИ как языковедческой дисциплины.

Афоризмы представляют собой материал, помогающий глубже понять исторические и культурные особенности России. Общеизвестно, что книжные афоризмы наподобие языковых знаков отражают изменения, происходящие в обществе: харак-

терные временные особенности, национальную культуру и литературный опыт.

Использование в будущей профессиональной деятельности таких афоризмов возможно и в межличностном, и официальном общении, с их помощью можно иллюстрировать различные коммуникативные ситуации, связанные с языком и культурой нашего государства. Книжные афоризмы о русском языке, являясь средством обучения, способствует развитию языковой компетенции иностранных студентов.

Перечислим афоризмы выдающихся писателей о русском языке, которые, как правило, мы используем на занятиях:

1) «Как материал словесности, язык славяно-русский имеет превосходство перед всеми европейскими» (А. С. Пушкин).

2) «Что русский язык – один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения» (В. Г. Белинский).

3) «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, – это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками! Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием» (И. С. Тургенев).

4) «Русский язык неисчерпаемо богат и все обогащается с быстротой поражающей» (М. Горький).

5) «Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык» (К. Г. Паустовский)

6) «Нет таких звуков, красок, образов и мыслей – сложных и простых, – для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения» (К. Г. Паустовский).

7) «Величайшее богатство народа – его язык! Тысячелетиями накапливаются и вечно живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта» (М. А. Шолохов)

Один из возможных вариантов включения в практическое занятие книжных афоризмов о русском языке: на запланированном этапе занятия – использование литературных открыток (каждый студент получает по открытке, напечатанной заранее). В них, как правило, размещается фотография автора афоризма о русском языке, краткие сведения о нем и текст афоризма. Приведем в качестве образца пример такой открытки.

**РУССКИЙ ЯЗЫК В УМЕЛЫХ РУКАХ И В ОПЫТНЫХ  
УСТАХ – КРАСИВ, ПЕВУЧ, ВЫРАЗИТЕЛЕН. ГИБОК,  
ПОСЛУШЕН, ЛОВОК И ВМЕСТИТЕЛЕН»**

**А. И. КУПРИН**



Талантливый русский писатель-реалист  
конца XIX – начала XX века

- Автор знаменитых произведений: «Молох»,
- «Поединок», «Гранатовый браслет», «Олеся» и др.
- Основные темы его творчества – поиск
- Настоящей любви, вопросы жизни и смерти,
- Человеческого земного счастья.
- Герои его книг – люди смелые,
- Идущие на риск, часто с непростым характером.

Каждый преподаватель должен знать уровень владения русским языком иностранных студентов и в зависимости от темы, этапа занятия, коммуникативных целей или речевой ситуации включать в обучение предлагаемый лексический материал. Обращаем внимание на то, что важно не только познакомить с

афоризмом о русском языке, но и научить по-русски правильно, с нужной интонацией и логическим ударением его произносить. И главное – студенты должны получить понимание, в какой коммуникативной ситуации уместно будет его применить.

Определим, какое положительное значение имеет применение в практике обучения студентов-иностранцев книжных афоризмов о русском языке:

1) для более глубокого изучения особенностей лексики русского языка как иностранного;

2) использование литературных цитат о русском языке как способ выработки новых подходов к методике обучения русскому языку как иностранному;

3) с целью более глубокого изучения особенностей национальной российской культуры;

4) для создания общей копилки книжных афоризмов о русском языке, которые могут найти применение в иностранной аудитории;

5) использование различных литературных афоризмов о русском языке (состоящих из одного предложения или нескольких) на занятиях РКИ с учетом разных уровней языковой подготовки студентов и др.

Использовать книжные афоризмы о русском языке в качестве дидактического материала можно не только на практических занятиях, но и на занятиях другого формата. Книжные афоризмы используем как средство обучения, формирующее и развивающее языковые и коммуникативные умения обучающихся. Основные приемы работы с ними: выразительное чтение афоризмов; работа с текстом, содержащим афоризмы о русском языке; упражнение «Литературная открытка», выполнение разнообразных заданий, включающих работу над лексической стороной афоризма – то есть выполнение таких заданий, которые формируют навыки вдумчивого, осознанного, грамотного чтения. Несомненно, что названные приемы в практике преподавания русского языка как иностранного окажут положительное влияние на процесс овладения студентами-иностранцами лексическим минимумом и обслуживания разных уровней владения языком. Практика показывает, что у одних студентов книжные афоризмы



о русском языке постепенно входят в активную лексику, у других – лишь в пассивный словарь обучающихся.

Итак, с помощью использования на практических занятиях книжных афоризмов о русском языке преподавателем решается несколько коммуникативных задач: в области осмысленного выразительного чтения; понимания на слух значения афоризмов; продуцирования студентами собственных фраз, включающих книжный афоризм о русском языке либо создание собственного афоризма о русском языке на примере книжного; построение устного монологического высказывания на основе предложенного афоризма (упражнение «Литературная открытка») и др.

Таким образом, знакомство с книжными афоризмами о русском языке, представляющими собой обычно предложение в качестве основной единицы синтаксиса, и методика их использования может являться и целью, и средством обучения в процессе овладения русским языком иностранными студентами.

### *Библиографический список*

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1976. 248 с.
2. *Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др.* М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.
3. *Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева.* М.: Сов. энцикл., 1987. 752 с.
4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: около 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1986. 797 с.

ББК 81.003  
УДК 81'1

*А. М. Колюшникова, студент*

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

Работа выполнена под руководством Родоновой Светланы Юрьевны, кандидат педагогических наук, доцент

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В СЕРИИ МУЛЬТФИЛЬМОВ О ДОМОВЕНКЕ КУЗЕ**

Аннотация. Целью работы было исследовать лингвокультурологический потенциал мультфильма. Тема и материал были выбраны в связи с эффективностью использования подобного рода видеоматериалов в преподавании русского языка как иностранного. В статье отмечаются наиболее важные элементы, характеризующие русскую культуру через призму мультфильма, и пути их интерпретации.

**Ключевые слова:** мультипликация, речь, элемент, наречие, юмор, обращение, реплика.

*A.M. Kolyushnikova, student*

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

### **LINGUISTIC ELEMENTS OF THE CHARACTERS' SPEECH IN THE SERIES OF CARTOONS ABOUT THE HOUSE- KEEPER KUZMA**

The work was carried out under the guidance of Rodonova Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Annotation. The aim of the work was to explore the linguistic and cultural potential of the cartoon. The topic and material were

chosen in connection with the effectiveness of using such kind of video materials in teaching Russian as a foreign language. The article highlights the most important elements characterizing Russian culture through the prism of a cartoon film, and the ways of their interpretation.

**Keywords:** animation, speech, element, name, humor, appeal, replica.

В методике обучения иностранному языку преподаватели часто прибегают к использованию видео- и аудиоматериалов, поскольку без этого невозможен процесс успешного обучения в XXI веке. Мультфильмы можно считать наиболее эффективным и универсальным материалом, поскольку, помимо повышения уровня мотивированности обучающихся, их вовлеченности, мультипликация дает возможность ознакомиться с культурой народа изучаемого языка. Изучение языка происходит неосознанно, за счет погружения учащегося в другую реальность. Мультфильмы достаточно легко поддаются адаптации под уровень ученика, так как каждому педагогу доступно регулирование сложности видеоматериала с учетом опыта собственной практики.

При работе в данном формате важно учитывать факт ознакомления с лингвистическим пластом носителей языка и то, как он может отразиться в сознании ученика. Мы считаем, что недостаточно подобрать непосредственный мультфильм с примитивной мультипликацией и тривиальной речью персонажей. В современной России советское производство во многом считается знаком качества, и мультфильмы не являются исключением. Разными поколениями людей они признаны наиболее интересными, добрыми, дидактичными, а зачастую и философскими, поэтому в данной работе мы бы хотели изучить лингвокультурные элементы цикла из четырех мультфильмов про домовенка Кузю («Приключения домовенка», «Дом для Кузьки», «Сказка для Наташи», «Возвращение домой»).

Первое, что привлекает внимание, – это сами герои, непривычные ни для нынешней, ни для советской реальности, не смотря на известный факт скрещения языческого и христиан-

ского пластов сознания в природе русского человека. Персоналии, относящиеся к миру духов, можно обозначить как старый мир, а мир Наташи – как новый. Реальности не диссонируют друг с другом, а наоборот, вступают в диалог. Сказочные и фольклорные элементы в русской традиции популярны и сейчас, во время глобализации. И, разумеется, вопрос сохранения культурной аутентичности особенно актуален, а потому в данном мультфильме будет интересно наблюдать за речью персонажей «старого мира». Речь героев нормативная, но в ней превалирует устаревшая лексика. И первое, что нуждается в пояснении – это так называемое «оканье», один из двух основных типов безударного вокализма русских говоров. Наиболее часто мы слышим именно Кузю, а потому приведем примеры именно из его речи: «Ой, бяда-бяда, ОгОрчение», «Я Кузька, дОмОвые мы», «А кто работает пОнарОшку, тот все равно пОнарОшку.»

Демонстрация одного из видов наречий иностранным студентам позволит преподавателю дать краткую историческую справку об истории языка, поможет поработать с постановкой звуков в непринужденном формате, если у обучающегося есть проблемы. Можно провести параллель также с «аканьем» («аюшки?»), «яканьем» (что тоже встречается в речи Кузи) и «иканьем» и обозначить, что несмотря на то, что упомянутый выше диалект в данной мультипликации относится к как бы утраченному прошлому, он, как и три другие говора, активно используется русскоговорящими носителями в разных регионах страны. Знакомство с данной составляющей языка даст возможность обучающемуся более высокого уровня работать с русской литературой. Например, при прочтении Н. В. Успенского: «Старик так и мечется, кричит, что не следует: перед зарей ему всягда хуже было.»

В своих репликах персонажи характеризуют различные отрасли, важные для русского человека, например любовь («За счастье бороться надо!»), счастье («Счастье – это когда у тебя все дома.»), домострой («Дом без хозяина – сирота. И хозяин без дома тоже сирота. Дома и стены помогают.»), что характеризует русских людей как ценителей семейного очага. Но нельзя не отметить и ироничность подтекста мультфильма, что вряд ли будет доступно учащемуся без дополнительного объяснения.

Например, такая замечательная фраза как «Счастье – это когда у тебя все дома» может трактоваться двояко с учетом контекста мультика. В данном эпизоде ворона (сама по себе являющаяся аллегорией глупости в русской традиции) съела хлеб с зельем бабы-яги и позабыла родное гнездо. Вырученная домовенком, она все же вернулась к птенцам и произнесла эту реплику: и с одной стороны мы можем понимать – это как семейственность, а с другой стороны – как возвращение к незамутненному рассудку.

Помимо «игры» с подтекстом, мы сталкиваемся с очень интересной парадигмой изменений слова «домовой», что тоже происходит с учетом контекста. «Домовой», «бездомный домовый», «водяной», «гнездовой» – каламбуры, строящиеся преимущественно по созвучию с изменением некоторых морфем, доступны каждому русскому человеку, и каждый способен сконструировать такой каламбур. Русский язык дает такую возможность и это не будет ошибкой. Юмор в данной мультипликации занимает особую нишу, и его можно выделить как лейтмотив. Юмор присутствует в каждом диалоге: это либо каламбур («– Ел недосыта, спал без просыпа... Недосыпал, в общем, я!»), либо это ситуация столкновения двух реальностей с комическим исходом («Угощайся! Видишь какие цветочки? (показывает на торт) – Это я не ем, я не козёл»), либо это даже в некотором роде злободневные высказывания, которые приобретают юмористический характер («– Ой бяда, бяда. Разорение. Запасы не меряны. Убытки не считаны. Разоримся по миру пойдем. – Это что, сказка такая? – Это жизнь такая.»).

Еще одной особенностью русских людей, которая, к сожалению, если и встречается, то крайне редко, является ласковое обращение к любимым по типу «бриллиантовый мой», «яхонтовый», «сокол ты мой ясный», что раньше говорило об особенной близости человека. Интересно, что данные обращения используются бабой-ягой, которая в русском фольклоре отнесена к разряду отрицательных персонажей, а потому, изучая внетекстовые связи, мы можем истрактовать это как лесть.

Если обратить внимание на процессуальность в речи, то складывается ощущение, что большая часть происходит или не происходит без участия субъекта действия. Такое ощущение

складывается за счет пассивных конструкций с использованием кратких страдательных причастий в качестве сказуемого: «Запасы не меряны. Убытки не считаны». Построение предложений данным образом снимает всякую ответственность с говорящего. При этом речь героев характеризуется адресностью, персонаж всегда направлен на собеседника. Яркой особенностью мультфильма также являются постоянные восклицания. Речь героев очень эмоциональна, при этом используется разговорная либо устаревшая лексика. В сочетании, это создает портрет русского человека как экспрессивного, веселого, отчасти безответственного и остроумного, поскольку «языковая игра» определенно требует умственного труда.

ББК 81.003  
УДК 81'1

*И. В. Костина, магистрант*

Россия, Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

## СИНОНИМЫ ЛЕКСЕМЫ «ДРУГ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются синонимы лексемы «друг», которые актуальны и частотны в речи носителей русского языка. Синонимика – наиболее трудный для изучения материал, так как иностранным обучающимся приходится не только осваивать синонимический ряд, но и понимать различия между этими лексемами.

**Ключевые слова:** лексема «друг», синоним, подруга, приятель, приятельница, товарищ, знакомый.

*I. V. Kostina, master's student*

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

## SYNONYMS OF THE LEXEME «FRIEND» IN RUSSIAN LANGUAGE

The article analyzes synonyms of the lexeme «friend», which are relevant and frequent in the speech of native speakers of the Russian language. Synonymy is the most difficult material to study, since foreign students have to not only master the synonymic series, but also understand the differences between these lexemes.

**Keywords:** the lexeme «friend», synonym, friend, buddy, fellow, familiar.

Чем сложнее и длительнее история народа и его языка, чем богаче его литературная традиция, тем более сложным, разнообразным и разнородным является состав лексики в целом и в особенности лексики, связанной между собой сходством и близостью значений. Основное проявление богатства языка – его синонимика. Поскольку русский язык обладает одним из самых объемных синонимических корпусов, то изучение лексики на занятиях РКИ вызывает наибольшие трудности у иностранных обучающихся: так студентам приходится не только осваивать синонимический ряд, но и понимать различия между этими словами. Отметим, что в практике преподавания РКИ синонимы являются одновременно и целью обучения, и средством обучения.

В статье более подробно нами будут рассмотрены синонимы лексемы «друг», остающиеся актуальными в наше время и частотными в речи носителей русского языка. В работе мы опираемся на определение синонима, данное Г. О. Винокуром: «Синонимом в полном смысле следует считать такое слово, которое определилось по отношению к своему эквиваленту (к другому слову с тождественным или предельно близким значением) и может быть противопоставлено ему по какой-либо линии: по тонкому оттенку в значении, по выражаемой экспрессии, по эмоциональной окраске, по стилистической принадлежности, по сочетаемости, а следовательно, занимает свое место в лексико-семантической системе литературного общенационального языка» [2, с. 25].

Нами были выделены следующие синонимы слова «друг», противопоставленные ему по смысловому признаку: подруга, приятель, приятельница, товарищ, знакомый. Далее рассмотрим более подробно каждую из этих единиц.

Лексема «подруга». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой (1997) представлено такое значение данного слова: Подруга, -и, [жен. род] – Девочка, девушка или женщина, состоящая в дружеских, близких отношениях с кем-н. *Школьные подруги. Подруга жизни* (перен.: о жене). П уменьш. подружка, -и, [жен. род] и уменьш.-ласк. подруженька, -и, [жен. род]. Заметим, что ценностный и содержательный аспекты лексемы «подруга» в общем не отличаются от подобных



же аспектов слова «друг»: и для нее характерны понятия о взаимности дружбы, ее долговременности, бескорыстности, искренности, о душевной привязанности и доверии, о взаимопомощи и поддержке. Однако стоит отметить, что слово женского рода – «подруга» не означает просто «друг женского пола». Лексема «подруга» чаще подразумевает особый тип «внутриженских» отношений: так женщины называют друг друга; цель этих отношений – делиться впечатлениями, сплетничать (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой).

Лексема «приятель». В «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова, Н. Ю. Шведовой (1997) представлено следующее значение данного слова: Приятель, -я, [муж. род] 1. Близкий и дружески расположенный знакомый. *Старинный мой п.* 2. Фамильярное обращение к незнакомому лицу. *Эй, п., по-сторонись-ка!* Обратим внимание, что слово «приятель» подразумевает хорошее знакомство с другим человеком и удовольствие, получаемое от общения с ним; но оно не имеет тех же содержательных и ценностных характеристик, которые отличают лексему «друг»: приятельские отношения не предполагают особого доверия, взаимопомощи и поддержки, единства жизненного пути. Важно подчеркнуть, что приятели общаются в неформальной атмосфере, на равных. Стоит отметить, что в сознании русских людей приятелей может быть много, а друзей – крайне мало.

В привлеченных нами толковых словарях ([МАС], [НТСРЯ], «Большой толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова (2008)) значение слова «приятельница» дается через толкование лексемы «приятель»; оно обладает теми же ценностными и содержательными характеристиками, что и слово «приятель»: Приятельница, -ы, ж. Женск. к приятель (в 1 знач.). Стоит отметить, что приятельница – это не просто «приятель женского пола», слово «приятельница» также означает особый тип «внутриженских» отношений.

Лексема «товарищ». В «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой (2000) представлено следующие значения данного слова: Товарищ [муж.

род] 1) Тот, кто связан с кем-л. общей профессией, местом работы; коллега. 2) Тот, кто занимает одинаковое с кем-л. положение в обществе, коллективе. 3) а) Тот, кто связан с кем-л. узами дружбы. б) Тот, кто идейно связан с кем-л.; соратник. 4) а) Тот, кто участвует в одном деле с кем-л.; компаньон. б) перен. разговорный. То, что постоянно сопутствует человеку в его делах, трудах, путешествиях. 5) а) Гражданин социалистического общества. б) Употр. при фамилии человека одной с кем-л. среды. б) устаревшее. Помощник, заместитель (в наименованиях некоторых званий и должностей Российского государства до 1917 г.). В качестве синонима лексемы «друг» слово «товарищ» может выступать в первом, втором, третьем и четвертом значениях. Товарищи – это люди, объединенные на основе общего участия в одном деле, сплоченные общей судьбой, едиными целью и интересами. Лексема «товарищ» предполагает равенство и обязанность помогать друг другу, но в отличие от друзей не вследствие внутренней близости, а потому, что так полагается с точки зрения норм поведения в обществе, в коллективе. Есть выражение «делать (поступать) по-товарищески», то есть «в соответствии с принятыми в коллективе нормами поведения по отношению к товарищу» (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой). Общение с товарищем происходит поверхностно, помощь или поддержка в подобных отношениях не подразумеваются, за исключением тех случаев, когда товарищу это выгодно или когда этого требуют нормы поведения в обществе. К товарищу не испытывают доверительных чувств, не делятся секретами и переживаниями, не спрашивают совета. Кроме того, стоит отметить, что в современном языке слово «товарищ» применимо и по отношению к женщинам (в тех случаях, когда на первый план выходит солидарность членов одного коллектива) (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой).

Лексема «знакомый». Данное слово не указано в словаре синонимов Н. Абрамова, также оно отсутствует в «Школьном словаре синонимов и антонимов» О. Е. Гайбарян (2016). Однако мы считаем целесообразным рассматривать лексему «знакомый» как синоним слова «друг», так как для русских сам факт

знакомства делает человека «своим», выделяет его из множества «чужих» (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой). В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой (1997) представлено такое значение данного слова: Знакомый, -ая, -ое; -ом. 1. кому. Такой, о к-ром знали раньше, известный. *Знакомая мелодия.* 2. с чем. Знающий, испытавший что-н. *Охотник знаком с каждой тропинкой.* 3. Состоящий в знакомстве (во 2 знач.) с кем-н.; лично известный. 3. человек. 4. знакомый, -ого, [муж. род] Человек, с к-рым кто-н. состоит в знакомстве (во 2 знач.). *Мой старый з. Встретил знакомого.* Лексема «знакомый» имеет по сравнению со словами «друг», «товарищ» и «приятель» максимально широкий диапазон значения. Она указывает лишь на факт знакомства, никак не детализируя отношения между людьми. Знакомый – это тот, кого человек знает лично, однако между ними не возникает душевной привязанности, нет доверия и взаимопомощи, отсутствует единство жизненного пути. Следовательно, слово «знакомый» не имеет тех же содержательных и ценностных характеристик, которые отличают лексему «друг». Помимо этого, отметим, что во многих культурах личные отношения используются для получения чего-то недоступного. В русской культуре существует выражение «по знакомству», то есть для получения чего-либо знакомства уже достаточно, более тесные отношения не требуются (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой).

Таким образом, «знакомый» и «друг» – это особый статус, который человек получает, входя в число знакомых или друзей другого человека. Поэтому существуют глаголы «познакомиться» и «подружиться», указывающие на то, что люди приобрели этот статус друг по отношению к другу. «Приятель» и «товарищ» указывают на отношения, сложившиеся в результате обстоятельств (например, на работе), и поэтому от них не образуются глаголы со значением «стать приятелем» или «стать товарищем» (из материалов занятий с иностранными обучающимися, предоставленных С. Ю. Родоновой).

В заключение подчеркнем, что в русском языковом сознании понятие «друг» (и связанное с ним семантическое поле «дружба») занимает ключевое место, в связи с чем изучение с

иностранными обучающимися лексемы «друг» необходимо. Наиболее важным аспектом при освоении синонимического ряда «друг/подруга – приятель/приятельница – товарищ – знакомый», на наш взгляд, является разграничение существующих между словами оттенков значения, которые накладывают и ограничение на употребление данных лексем в определенных контекстах.

### *Библиографический список*

1. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М.: Дом слав. кн., 2008. 959 с.
2. Винокур, Г. О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.
3. Евгеньева А. П. Малый академический словарь. 2022. URL: [https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/118\\_malyj\\_akademicheskij\\_slovar](https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/118_malyj_akademicheskij_slovar) (дата обращения: 23.05.2022).
4. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. 2022. URL: <https://slovar.cc/rus/efremova-slovo.html> (дата обращения: 23.05.2022).
5. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под ред. Н. Абрамова. 2022. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-synonyms/index.htm> (дата обращения: 23.05.2022).
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. 2022. URL: <http://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 23.05.2022).
7. Гайбарян О. Е. Школьный словарь синонимов и антонимов. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 382 с.

ББК 81.003  
УДК 81'1

*В. Э. Лесных, студент*

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

Работа выполнена под руководством Родоновой Светланы Юрьевны, кандидат педагогических наук, доцент

## **ХЕРИТАЖНИКИ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА**

Аннотация. В статье представлены языковые и культурные портреты наследственных носителей русского языка с раскрытием их особенностей коммуникативных компетенций. Также показаны феномены культурной и языковой интерференции херитажников. Статья содержит опыт общения с херитажниками из Университета Нью-Гэмпшир (США), на основе которого формировались результаты, особенности усвоения и знания русского языка и составлялись лингвокультурные портреты.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, билингвизм, коммуникативные компетенции, лингвокультурные компетенции, интерференция, доминантный язык, наследуемый язык.

*V. E. Lesnykh, student*

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

The work was carried out under the guidance of Rodonova Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

## **HERITAGE LEARNERS AS REPRESENTATIVES OF A LINGUOCULTURAL PHENOMENON**

Annotation. The article presents linguistic and cultural portraits of hereditary speakers of the Russian language with the disclosure of their peculiarities of communicative competence. It also

shows the phenomena of cultural and linguistic interference of Heritage speakers. The article presents the experience of communication with Heritages from the University of New Hampshire (USA), on the basis of which the results, peculiarities of the assimilation and knowledge of the Russian language were formed and the linguocultural portraits were made.

**Keywords:** Russian as a foreign language, bilingualism, communicative competence, linguocultural competence, interference, dominant language, inherited language.

Во многом явления билингвизма, калькирования речевых структур с английского языка на русский и смешивание языковых кодов обязаны собственно самому историческому факту массовой эмиграции в прошлом веке, так как развитие и трансформация русского языка в рассматриваемой в данной статье стране, в Америке, породили множество лингвокультурных феноменов. Одним из них является сам факт существования отдельной и интересной категории билингвов – это херитажники.

Само по себе понятие *херитажник* стало некой метафорой определению людей, унаследовавших русский язык от родителей или среды, в которой он живет, но стоит понимать разницу между билингвами и херитажниками.

Билингвы, в большинстве своём, могут демонстрировать уровень знания и русского, и английского языка в аспекте их одновременного и, возможно, регулярного и непрерывного изучения. Можно сказать, что оба языка являются активными. Определение херитажников уже носит в себе этимологический оттенок данного термина, который происходит от исходного английского *heritage learners*, что корректно можно перевести как *ученики-наследники*. Собственно первоочередное отличие херитажников от билингвов уже состоит в том, что так называемые наследники имеют только один из двух активных языков – это английский. Однако русский язык у херитажников именно наследуемый, поскольку владение им они могут продемонстрировать лишь на посредственном уровне. Этому сопутствует ряд причин:

1. В американской русскоязычной диаспоре человек подвергается влиянию русского языка в детстве, позднее не занима-

ьясь его изучением, так как доминирующим языком стал именно английский – основной и государственный, на котором разговаривает большинство, ведутся занятия в садиках, уроки в школах и лекции в университетах.

2. Человек в детстве воспитывается в одной культурной среде с носителями русского языка, где в бытовой речи и повседневном разговоре используется в значительной доле русский язык.

3. Отсутствие у человека изучения русской письменной речи и её практики трансформирует языковую систему в устной речи, вследствие чего «развитие первого языка ребенка иммигрантов замедляется и отклоняется от своей естественной траектории. Его первый язык становится наследственным»\* [1].

Ситуацию развития и трансформации языка в русскоязычной диаспоре, собственно и тесную связь лингвистики и культурных кодов в контексте явления билингвизма можно назвать своеобразным феноменом, представителями которого выступают херитажники.

Лингвистические факты, часто встречающиеся в устной речи наследников, говорят о пластичности русского языка, способности адаптироваться с определёнными и закономерными изменениями в среде билингвизма и возможности изменять лексико-семантическое содержание культурно-языкового багажа этих же наследников.

Так, калькируя языковые структуры из английского языка в русский, характер устной и письменной речи херитажников изменяет не только языковой код, но и культурный, когда смысл и в целом лексическое значение тех или иных слов трансформируется при посредственном переводе. Этот перевод придаёт спонтанно созданным наследником словосочетаниям и фразам совершенно иной смысловой оттенок.

Если речь идет о преподавании русского языка как иностранного для херитажников, то особенности их восприятия то-

---

\* Дубинина И. Е., Кисселева, О. В., Меррил Дж. Наследственные носители русского языка: кто они такие и как их учить? // Человек в информационном пространстве / под общ. ред. Т. П. Курановой. Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2019.

го же русского языка и культуры необходимо учитывать, поскольку феномен наследуемого языка имеет формальный характер и включает в себя определенные закономерности и трудности в освоении русского языка иностранцами.

Культура носителей наследуемого языка имеет огромное значение в контексте изучения русского языка как иностранного. За этим закреплены довольно популярные среди херитажников тенденции.

В домашней среде херитажники чаще всего связываются с русским языком, который имеет чаще культурный характер. Одним из показателей является литературоцентричность, когда в среде носителями русского языка употребляются разного рода афоризмы или фразы из литературных произведений русских писателей. Литературоцентричность русской культуры особым образом связана с песнями, баснями, стихотворениями, цитируемыми в бытовой обстановке носителями языка. Упоминания речевых атрибутов фразеологического пласта русского языка в регулярном их существовании даёт возможность наследнику понять контекст, когда фразеологизм можно использовать в речи уместно («*Икота, икота, уйди на Федота*»).

Сам по себе культурный феномен составляют и атрибуты русской культуры, например, матрёшки, посуда с гжелью или хохломой, блюда национальной кухни, которые, как ни странно, имеются в среде херитажников в их повседневном пользовании. Сюда следует включить и гастрономическую культуру, поскольку глуттонический дискурс в контексте культурной особенности часто является объектом лингвистического исследования. К речевым «артефактам» херитажников, исходя из опыта общения с ними, можно отнести «*бублики*», «*баранки*», «*суп с фрикадельками*», «*беляши*», «*барбариски*», «*суп с клёцками*».

Составляющими русской культуры являются и праздники с соответствующими атрибутами. Новый год в России – нерелигиозный праздник, соответственно и новогодняя ёлка играет роль традиционного атрибута, декора. Однако в Америке ёлка является религиозным атрибутом, поскольку венками из хвои украшаются дома в Новый год, который так же в Америке является религиозным праздником. В русской среде Новый год сопровождается соответствующей празднику едой, которая так же



традиционно закрепились за самим праздником, например, оливье или селёдка под шубой, также новогодняя музыка и песни, например, Алла Пугачева или Филипп Киркоров.

Стоит упомянуть, что сама среда зависит от типа миграции, поскольку среда, например, в миграции по религиозным причинам будет иметь свою микрокультуру, атрибуты и, особым образом, лексику, здесь есть логика. В данном контексте следует сказать и о национальном языке, потому что явление миграции существует не только среди русских херитажников, но и среди мигрантов из СНГ и многих других стран. В настоящей статье рассматривается именно миграция носителей русского языка, коими являются люди, которые могут жить не только в России, но и в тех же странах СНГ, например, в Белоруссии или Украине.

Среди херитажников особенно заметна оторванность от русской политики, русских фильмов и книг, поскольку эти вещи не входят в круг интересов американской херитажной молодежи, и даже независимо от того, насколько близки к этому носители русского языка в семье.

Лингвистический феномен херитажников включает в себя ряд приметных особенностей, которые могут встретиться более часто у наследников.

1. Отличное понимание русской речи на слух. Некоторые слова могут быть херитажникам непонятны, однако идет упор на контекст, поэтому целиком смысл устной бытовой речи херитажникам вполне понятен. Свойственно глобальное понимание того, о чем идет речь (здесь можно привести аналогию русскому языку – украинский, ведь русскоязычный человек может не знать некоторых слов из украинского языка, однако прекрасно поймет речь украинца, поймёт контекст и смысл, механика понимания русской речи херитажником почти та же). Иной раз и понимание родительских замечаний («*мама ругается, кричит*»).

2. Понимание шуток, языкового юмора, а также афоризмов и фраз из русских фильмов, часто употребляющихся в среде херитажника.

3. Хорошее произношение, поскольку херитажники имеют более беглую русскую устную речь по сравнению со студентами, которые изучают русский язык как новый для себя. Здесь хери-

тажники выступают в роли *fluent speakers* по отношению к другим изучающим русский язык студентам.

Важно понимать, что различия в усваивании русского языка у студентов-РКИ и студентов-херитажников глобальные. Здесь принимают полярные позиции категории лексики и текста, когда у студентов-РКИ письменная речь и владение текстом преобладают над лексикой и устной речью, а у херитажников уже наоборот.

Сильная позиция категории лексики у херитажников напрямую проявляется в ситуациях понимания и усваивания русских идиом, херитажники могут понимать множество русских фразеологизмов.

Примечательной лексической особенностью херитажников является отсутствие конвенционального способа образования просьб («можно чашку?»), а также частое несовпадение речевых формулировок с реальной ситуацией, где они могут употребляться («мужик», «пацан» – в среде одного из херитажников отец часто упоминал эти слова, теперь в речи англоязычной девушки вместо «парень» или «мужчина» часто можно услышать именно упомянутые ранее сленговые слова).

В связи с лингвистическими особенностями восприятия русского языка херитажниками могут возникнуть структурные изменения в изучаемом языке. Эти изменения включают в себя потерю функциональных элементов, например, окончания, которые играют роль в создании грамматического смысла. Однако данная потеря имеет последствие для синтаксиса русского языка – у херитажников возникают трудности с данным пластом русского языка, возникают локуны в лексике, поскольку меняется вместе с тем и порядок слов, появляются инверсии и анафоры, отсутствуют нюансированные слова в речи, деформируется словарный запас из-за грамматически деконструированных слов («курточка», «шапочка», «ботиночки», «кусочек» – мать произносила слова на протяжении всего детства херитажника, привить нормированные варианты этих слов, обходясь в речи и на письме без уменьшительно-ласкательных суффиксов, теперь – задача трудная).

К фонетическим же особенностям можно отнести фонологические речевые изменения, к ним относятся такие маркеры, как

херитажный акцент, больше всего распространяющийся на произношение согласных звуков, а также нарушения интонационной акцентуации, когда в устной речи в предложении неправильно расставляются смысловые ударения (например, вопрос «*ты хочешь есть?*», где херитажником ставится смысловое ударение на *кушать*, а не на *есть*).

Таким образом, развитие языковых компетенций у херитажников затруднено усвоением русского языка наследственным путем, когда происходит вторжение английского языка с вытеснением коммуникативных функций русского языка. При обучении херитажников русскому языку необходимо иметь в виду упражнения на развитие не только речевых языковых компетенций, но и письменных, чтобы работа над грамматическими дефектами влияла на уровень понимания синтаксических связей в предложении и качество усвоения литературного русского языка, включающего в себя не только лингвистические особенности, но и культурные. Работа над коммуникативными компетенциями в конце концов должна привести к тому, чтобы смысл русскоязычной устной и письменной речи херитажником не искажался, а качество устной речи на уровне *fluent speech* была конструктивной, поскольку словарный запас с деформированным лексическим смыслом слов херитажнику иметь не выгодно, ведь такие слова и их в целом использование абсолютно не будет иметь никакого смысла.

ББК: 74.484(2Рос)

УДК: 378.1

**К. А. Лукьянова**, канд. пед. наук, доцент

Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева

**М. А. Сокол**, канд. пед. наук, доцент

Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева

### **СПЕЦИФИКА ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В российских университетах растёт число иностранных студентов среднего возраста (40+). Обучение людей данной возрастной категории имеет свои особенности, связанные с психофизиологическими личностными изменениями. В данной статье называются несколько принципов обучения в вышеназванной аудитории и раскрывается их содержание на примере обучения РКИ

**Ключевые слова:** люди среднего возраста, обучение РКИ, принципы обучения

**К. А. Lukyanova**, *cand. Sc. (Pedagogy)*, associate professor

Russia, Nizny Novgorod, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R.E. Alekseev

**М. А. Sokol**, *cand. Sc. (Pedagogy)*, associate professor

Russia, Nizny Novgorod, Nizhny Novgorod State Technical University n.a. R. E. Alekseev

### **THE SPECIFICS OF UNIVERSITY TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MIDDLE-AGED PEOPLE**

The number of foreign middle-aged students (40+) is growing at the Russian universities. Education of people of this age has its own characteristics associated with psychophysiological personality

changes. This article names several principles of educating middle-aged students and reveals their content on the example of teaching Russian as a foreign language (RFL).

**Key words:** middle-aged people, RFL teaching, learning principles

Стремление и потребность выучить иностранный язык может появиться у людей совершенно разных возрастных групп. Характерной особенностью современной российской действительности является то, что иностранные граждане старше 40 лет, желающие изучать русский язык на подготовительных отделениях университетов, стали не такой уж редкостью. Более того, в некоторых группах по своему количеству они превосходят «традиционных студентов 18–25 лет. Связано это, вероятно, с внедрением различных образовательных программ, в том числе магистерских. С возникновением в Российской Федерации такой формы обучения, как магистратура, у многих иностранных граждан с высшим образованием появился шанс повысить свою квалификацию или получить новую в достаточно короткие сроки. Огромным преимуществом для последних в этом случае стало то, что они могут учиться за счёт средств своего работодателя или средств их государства. Так, например, в НГТУ имени Р. Е. Алексеева в последние годы в магистратуре учатся граждане Ирака (специалисты с высшим образованием и большим опытом работы), которые благодаря специальным программам их Правительства имеют возможность проходить обучение без использования собственных средств.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о подходе к обучению студентов среднего возраста (впервые термин «средний возраст» был использован на симпозиуме АН СССР в 1965 году [3]). Актуальность этого вопроса становится очевидной с самого начала обучения на подготовительном факультете, когда «возрастной» студент оказывается в группе людей, значительно его моложе, и, к сожалению, не может достичь равных с ними успехов. При этом тот же студент может занимать лидирующие позиции в группе своих сверстников. Основываясь на собственном опыте преподавания РКИ и изучении ряда материалов по

психологии и физиологии человека, мы можем уверенно сказать, что возраст имеет значение.

В теории психосоциального развития Э. Эриксона [4] выделяется 8 фаз человеческого развития. Из них периодами зрелости являются молодость (18–35 лет), взрослость (35–60 лет) и старость (от 60 лет). Студенты, о которых идёт речь в данной статье, попадают в категорию «взрослых». Общеизвестно, что с возрастом некоторые физиологические функции нашего организма ослабевают: ухудшаются зрение, слух, память, быстрота и гибкость мышления, быстрота реакции, возникает страх новизны. Но есть и положительные моменты: глубина понимания, способность к детальному анализу, наличие жизненного, профессионального и социального опыта.

Принципы обучения «взрослых» людей среднего возраста уже давно сформулированы в педагогической литературе (исследования А. И. Жилина, С. И. Змеева, Н. Ф. Радионова, Т. Г. Браже и др.). Посмотрим на некоторые из этих принципов с точки зрения обучения РКИ, давая, где это возможно рекомендации по формированию речевых умений и навыков.

1. Принцип отказа от критики слушателей и принцип индивидуализации обучения.

«Критика слушателей» является тем принципом, который даже в аудитории молодых людей оценивается как неоднозначный, хотя и эффективный. Люди среднего возраста – это уже сложившиеся, самодостаточные личности, очень настороженно относящиеся к критике. Более того, нельзя забывать и о культурных различиях. Например, в арабской аудитории открытая критика учащихся 40 лет и старше просто неприемлема. Реализация данного принципа несёт для преподавателя дополнительную нагрузку. Обсуждать результаты обучаемого, вносить критические замечания приходится индивидуально. Как же организовать индивидуальную работу при наличии группового обучения? Мы полагаем, преподавателю. РКИ в данной ситуации можно воспользоваться элементами адаптивной системы обучения (АСО) иностранному языку, в основе которой лежит положение о том, что индивидуальная работа преподавателя со студентами должна быть совмещена с их самостоятельной работой [1, с. 70].

От преподавателя в этом случае требуется умение готовить материал для такой «самостоятельной» работы студентов, а также для работы в парах. Время для индивидуальных бесед (при наличии, конечно, небольшой группы) преподаватель экономит за счет работы в парах. Учащиеся среднего и старшего возраста ответственно и честно подходят к выполнению заданий, у них хорошо развито чувство самокритики, поэтому преподаватель предоставляет ключи от задания одному из студентов в паре, что позволяет избежать критики именно «из уст» преподавателя. В результате большую часть групповой работы учащиеся контролируют самостоятельно, в то время как навык говорения студенты могут совершенствовать в индивидуальных беседах с преподавателем.

2. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта и принцип активного творчества.

Несмотря на некоторые трудности, связанные с запоминанием лексики, грамматических конструкций, работать с людьми среднего возраста очень интересно. Они не просто имеют «положительный жизненный опыт», они желают им поделиться с другими, что является прекрасной мотивацией к активной речевой деятельности на занятиях. Типы заданий, которые положительно воспринимаются учащимися среднего возраста, – это проектные задания, презентации, деловые игры, круглый стол. Безусловно, не все задания используются на начальных уровнях. В этом смысле презентации имеют ряд преимуществ, так как в простой форме их способны выполнять даже студенты уровня A1+. Учащиеся среднего возраста с большим удовольствием готовят презентации и выступают с докладами на следующие темы: «Моя страна», «Компания, в которой я работаю», «Почему я выбрал такую профессию» и другие. По причине того, что обучаемые являются специалистами в разных областях, они способны тщательно анализировать и структурировать информацию, их презентации получаются логичными, яркими и наглядными, и что самое важное, побуждают к дискуссии, способствуя формированию речевых умений. Интересно, что студенты среднего возраста тяготеют к созданию презентаций и по пройденному грамматическому материалу, и, соответственно, с воодушевлением смотрят на то, если такую работу выполняет

преподаватель. Дело здесь, очевидно, в наглядности, которая помогает обучаемым в короткие временные сроки запомнить материал. Снять трудности с запоминанием помогают также задания на ассоциации (это могут быть задания как на ассоциации с конкретными словами – «кино», университет», работа» и др., так и ассоциации, возникающие при прослушивании музыкальных отрывков разных жанров или просмотре картин, выполненных в разных стилях и техниках) и интеллект-карты. Особенности последних заключаются в том, что внимание концентрируется, собственно, на поставленной задаче, без заучивания, а информация сохраняется в головах учащихся уже в готовом виде [2, с. 120]. Очень интересно проходит работа с использованием интеллект-карт при изучении тем «Времена года», «Внешность», Праздники» и др.

### 3. Принцип актуализации обучения.

В отличие от молодых людей, учащиеся среднего возраста, обучающиеся в магистратуре или аспирантуре (или на подготовительном факультете) не относятся к предмету как «интересному» или «неинтересному». Они всегда анализируют, как может полученная ими информация быть полезна в их профессиональной деятельности на русском языке. Соответственно, преподавателю необходимо вносить в обучение элементы «делового» языка (диалоги типа «менеджер-клиент, чтение интервью с представителями крупных российских компаний, написание деловых писем и др.).

### 4. Принцип комфортного обучения

Люди среднего и старшего возраста ценят комфорт гораздо больше, чем молодые учащиеся. Комфорт выражается в наглядности обучения, использовании мультимедиа, демонстрации, визуализации, достаточного количества времени на выполнение домашних заданий, наличие (при возможности) комбинированных форм обучения (очной и дистанционной/заочной).

Таким образом, основными характеристиками организации процесса обучения РКИ людей среднего возраста являются следующие:

1. Индивидуализация процесса обучения, позволяющая минимизировать критику обучаемого.



2. Акцент на жизненный, социальный и профессиональный опыт учащегося.

3. Комфортность обучаемого при планировании его работы с преподавателем и во время занятия.

4. Тщательный отбор учебных материалов преподавателем с целью их максимального соответствия целям учащихся

5. Большое количество таких типов заданий, как презентация, кейсы, мозговой штурм, проекты.

Придерживание данных принципов позволит достичь наивысших результатов учащимся среднего возраста, нивелировав трудности, связанные с их психофизиологическими особенностями.

### ***Библиографический список***

1. Бердичевский В. А. Повышение эффективности учебного занятия по русскому языку как иностранному на основе адаптивной системы обучения // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: материалы IV Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск: Курск. гос. мед. ун-т, 2019. С. 67–72.

2. Зиновьева Е. М. Метод интеллект-карт в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы VI Международной научной конференции. Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2017. С. 119–126.

3. Крылов А. А. Возрастные периоды развития человека. URL: <https://psy.wikireading.ru/26997> (дата обращения: 23.05.2022).

4. Столяренко Н. Д. Психосоциальная концепция развития личности: (Э. Эриксон) // Психология. URL: [https://studme.org/200802155620/psihologiya/psihosotsialnaya\\_kontseptsiya\\_razvitiya\\_lichnosti\\_erikson#297](https://studme.org/200802155620/psihologiya/psihosotsialnaya_kontseptsiya_razvitiya_lichnosti_erikson#297) (дата обращения: 23.05.2022).

ББК 74.61  
УДК 372.881.1

*О. В. Лысова, канд. пед. наук, доцент*

*А. Ш. Абдуллина, доктор филол. наук, профессор*

*О. И. Лысов, студент*

г. Бирск, Россия, Бирский филиал Башкирского государственного университета

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

Данная статья содержит дидактический материал, основанный на использовании краеведческого материала на уроках русского языка с целью формирования культурологической компетенции в условиях территориального полиэтнического социума.

**Ключевые слова:** краеведение, культурологическая компетенция, лексика и фразеология.

*O.V. Lysova, cand. of Pedagogic Sciences, associate professor*

*A.Sh. Abdullina, doctor of Philological Sciences*

*O.I. Lysov, student*

*Russia, Birsck, of Birsck branch of the Bashkir State University*

## **THE USE OF LOCAL HISTORY MATERIAL IN THE MODERN EDUCATIONAL TRACK**

This article contains didactic material based on the use of local history material in the lessons of the Russian language in order to form cultural competence in a territorial multi-ethnic society.

**Keywords:** local history, cultural competence, vocabulary and phraseology

Социализация юного человека в сложном современном информационно-гуманитарном пространстве предполагает, с

одной стороны, приобщение к планетарному мышлению человечества, вхождение в мировую культуру, с другой – опирается на понятное, близкое, родное. Таким «близким», в частности, по мнению Т. Н. Дорожкиной, оказываются «инокультурные начала, контактирующие, взаимодействующие с родной культурой человека в условиях территориально единого полиэтнического социума» [1, с. 3].

Включение местного материала в уроки лексики, фонетики и орфоэпии, словообразования, грамматики (задания и упражнения по культуре речи, дидактические языковые материалы – отрывки из произведений местных поэтов и писателей) предполагает возможность интегрированных уроков, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов, уроков – путешествий и т. д.

Краеведение – средство сохранения социальной памяти, изучения культурного наследия, «воспитывающая наука», как назвал её академик Д. С. Лихачёв. Воспитание патриотизма, любви к своей стране невозможно, если ребёнок не знает истории своей малой родины.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется поиском эффективных путей обучения, ориентированного на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Это предполагает целенаправленное наблюдение за особенностями использования языковых средств в региональном аспекте, характеризующем языковые особенности нашей местности.

В современном государственном стандарте содержания образования предусмотрено время для реализации регионального компонента в содержании учебных предметов. ФГОС ориентирован на становление личностных характеристик выпускника школы, любящего свой народ и родной край.

Республика Башкортостан имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности, которые надо учитывать при изучении русского языка. Такой подход является одним из направлений в формировании у обучающихся знаний о родном крае.

Использование краеведческих материалов в учебном процессе способствует развитию интереса к предмету, расширяет кругозор, формирует навыки речевой культуры, активизирует познавательную активность обучающихся.

Принципиально важным требованием в процессе передачи учащимся новых знаний является постановка таких вопросов, ответ на которые требует поиска. Творческие работы включают школьников в исследовательско-поисковую деятельность. Учащиеся самостоятельно подбирают краеведческий материал, иллюстрирующий лингвистическую тему урока.

Так, при изучении темы «Диалектные слова» (6 класс) на уроке можно использовать краеведческий материал, познакомив школьников не только с историческими диалектными словами, которые собрал на территории Уфимской губернии В. Даль и включил в свой словарь, но и с современными диалектными словами, которые встречаются в речи современных жителей Республики Башкортостан.

Например, учащимся можно предложить групповую форму работу при выполнении задания: составить иллюстрации к диалектизмам Уфимской губернии, которые В. И. Даль включил в состав «Толкового словаря живого великорусского языка». Каждой группе предлагается список из 6–8 слов, учащиеся уточняют знание слов в «Толковый словарь живого великорусского языка», делают иллюстрации (возможно с использованием ИКТ).

Приведем фрагмент урока:

**Учитель:**

Известные русские писатели приезжали и приезжают в Башкирию, Одним из таких писателей был Владимир Иванович Даль, который на протяжении 8 лет жил в Оренбургской губернии, в состав которой входила тогда Башкирия. «Толковый словарь живого великорусского языка» – это настоящая энциклопедия русского народного быта, склада ума и характера, нашедших своё выражение в речи. Даль собрал в Уфимском уезде 27 слов, которые включил в свой «Толковый словарь живого великорусского языка».

Предлагаем познакомиться с диалектными словами, собранными В.Далем в Уфимской губернии и проиллюстрировать эти слова, подобрав иллюстрации или самим изобразить значение диалектных слов.

Приведем пример выполнения работы одной из групп:

Слово	Значение в словаре	Рисунок
<b>Иловый</b>	Оренб-уф. Овсяный. <i>Иловая каша</i>	
<b>Крапошки</b>	ж. мн. уф. Обувь на босую ногу, босовики, туфли, отопочки. <i>Она ушла в крапошках</i>	
<b>Сиповка – чибызга</b>	уф. желейщик, играющий на желейке, дударь	
<b>Сухарник</b>	Уф. Род пудинга: остатки скоромного печенья от масляны (блины, пироги, караваи и пр.). Сушат, толкут и хранят до Фоминой, тогда подбивают на молоке с яйцами и запекают в чашке.	

**Чанные  
ворота**

уф. Ворота с калит-  
кою, со столбами и  
крышей; полотна  
обиты тесом и ук-  
рашены резьбою



**Шайтанова  
скотина**

уф. Коза



Также при изучении данной темы можно предложить учащимся игровое задание «Русская изба» («Переводчик»), необходимо к диалектным словам, собранным на территории северных районов РБ (Мечетлинского и Дуванского) подобрать пару, объяснив лексическое значение, потом предложить повести экскурсию по русской избе:

Голбец	Полка над печкой
Голубница	Подпол
Грядка	Чердак
Дробына	Кухонный стол
Залавок	Пристройка к дому
Загнета	Лестница
Клеть	Место в печи
Куть	Умывальник
Рукомойник	сеновал
Пятра	Часть кухни перед печью

(Ответ: голбец – подпол; голубница – чердак; грядка – полка над печкой; дробына – лестница; залавок – кухонный стол; загнета – место в печи; клеть – пристройка к дому; куть – часть кухни перед печью; рукомойник – умывальник; пятра – сеновал).

По мнению исследователей, использование краеведческого дидактического материала на уроках русского языка «позволит не только раздвинуть для учащихся рамки познания окружающего мира, сделать более яркой и многофокусной их языко-

вую картину мира» [2, с. 19]. Большую роль в воспитании толерантного отношения к языкам и культурам в условиях многоязычия территориального полиэтнического социума имеют задания, направленные на выявление сходства и различия в языках народов, проживающих на территории республики. Так, при изучении темы «Фразеологизмы» (6 класс) можно предложить групповое задание (в группе работают учащиеся разных национальностей: русские, башкиры, мари) подобрать синонимы к русским фразеологизмам из башкирского и марийского языков:

Русский фразеологизм	Башкирский фразеологизм	Марийский фразеологизм
<i>чёрная душа</i>	<i>Кара йылан кеүек кунеле / кара бауырлы</i>	<i>шем чон</i>
<i>чёрная зависть</i>	<i>кара көнләшеу</i>	<i>шем көранымыш</i>
<i>чёрная кошка пробежала</i>	<i>Кара бесэй юлды киште</i>	<i>шем пырыс кудал эртен</i>
<i>Работать спустя рукава</i>	<i>Илке-һалкы эшләү</i>	<i>Ўмбач ниялткалаш</i>

Таким образом, включение в урок материалов краеведческой направленности помогает обучающимся глубже уяснить такие положения как история – это история людей; каждый человек – соучастник бытия прошлого, настоящего и будущего; корни человека – в истории и традициях семьи, своего народа, в прошлом края и страны. Использование материала по краеведению в урок русского языка может решить целый комплекс задач: углубление и расширение знаний, полученных школьниками на занятиях, обогащение их новыми представлениями и понятиями; развитие интереса обучающихся к истории страны.

### ***Библиографический список***

1. Контрольные диктанты краеведческой тематики по русскому языку: дидактические материалы для 5–9 классов образовательных учреждений Республики Башкортостан / Башкир. ин-т развития образования. Уфа, 2002.

2. *Лысова О. В., Абдуллина А. Ш.* Дидактический материал краеведческой тематики, посвященный творчеству Х. Давлетшиной, на уроках русского языка // Творческое наследие Хадии Давлетшиной и актуальные проблемы современной филологии: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Х. Давлетшиной. Бирск: Бирск. фил. Башк. гос. ун-та, 2020. Вып. 7. С. 18–33.



УДК 81'373  
ББК 81.053

*А. Т. Манкеева, магистрант*

Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, г. Уральск,  
Казахстан

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент К. Т. Утегенова

## **КОЛОРОНИМЫ ЖЁЛТЫЙ/САРЫ ПО ДАННЫМ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ И ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена исследованию колоронимов жёлтый/сары, анализ и значение по этимологическим и толковым словарям. Цель статьи – рассмотреть семантику колоронимов жёлтый/сары и раскрыть индивидуально авторские ассоциации. Задачей является выявление особенностей функционирования колоронимов жёлтый/сары для носителей русского и казахского языков.

**Ключевые слова:** цветообозначение, лексемы цвета, ассоциативная связь, вербализация, анализ.

*Assel Mankeyeva, graduate student*

M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific supervisor: PhD, Associate professor Karlyga Utegenova

## **YELLOW/SARI COLORONYMS ACCORDING TO ETYMOLOGICAL AND EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES ANNOTATION**

The article is devoted to the study of yellow/Sarah coloronyms, analysis and meaning according to etymological and explanatory dictionaries. The purpose of the article is to consider the semantics of the yellow/Sarah coloronyms and to reveal the author's

associations individually. The task is to identify the features of the functioning of the yellow/Sarah coloronyms for native speakers of Russian and Kazakh languages.

**Keywords:** color designation, color lexemes, associative connection, verbalization, analysis.

Одним из базовых направлений исследования колоронимов является анализ их этимологии и значений по этимологическим и толковым словарям. Лексикографический аспект исследования цветовой лексики является весьма важным в сопоставительном аспекте, позволяющим обнаружить сходства и различия в происхождении колоронима, установить родственные отношения к другим словам одного языка в сравнении с другим или другими языками.

Колоронимы *жёлтый/сары* в русском и казахском языках принадлежат к ядерным (абстрактным) лексемам, обозначающим цвет. Сами же цвета входят в хроматическую группу.

Этимология колоронима *жёлтый* толкуется словарями следующим образом:

– в словаре М. Фасмера: «жёлтый, *жѣлт*, *желта́*, *жѣлто*, укр. *жѳвтий*, болг. *жѣлт*, сербохорв. *жу́т*, ж. *жу́та*, словен. *žólt*, ж. *žólta*, чеш. *žlutý*, словц. *žltý*, польск. *zólty*, в.-луж., н.-луж. *žoŕty*. || Праслав. \*žьlь родственно лит. *gėltas* «желтый», лтш. *dzelts* – то же, др.-прусск. *gelatynan* – то же, греч. *χόλος*, *χολή* «желчь», лат. *fel*, род. п. *fellis* «желчь, желчный пузырь» (древняя основа на -n), д.-в.-н. *galla* «желчь»; см. Траутман, BSW 83 и сл.; М. – Э. I, 542; Вальде – Гофм. I, 473 и сл.; Буазак 1065 и сл. Ср. еще желна, желчь. С рефлексом др. задненёбного сюда же относится группа слов золото, зелёный» [1];

– в словаре Н.М. Шанского и Т.А. Бодровой *жёлтый* в русском языке восходит к общеславянскому языку и является суффиксальной производной от той же основы (с другим гортанным согласным), что и *золото*, *зелёный*. Исходное \**gьlь* > *желт(ый)* после изменения *g* в *ж* перед *ь* и в древнерусском языке *ь* в сильной позиции в *e*. Основа *жел-* без суф. -*т-* встречается в диалектах в лексемах *жалкнуть* – желтеть и

*желуница* – желтуха. Др.-инд. *hári* «бледный, желтый», греч. *cholos* «желчь», нем. *Gold* «золото» [2];

– в словаре Г.А. Крылова: «Жёлтый. *Древнерус. – жьлтый. Старосл. – жльть*. Употребляется со значением цвета, который представляет собой нечто среднее между оранжевым и зеленым. Слово общеславянского происхождения. На Руси известно с XIII в. как прозвище. В письменных источниках в качестве прилагательного встречается с XIV в. Глагольные образования появились гораздо позже (только в начале XVIII в.). Похожим по значению и графическому оформлению является английское *gold*- «золото». Производные: желтизна, желчь, желтуха, желтеть, желток» [3].

По толковым словарям русского языка выявлены следующие значения лексемы *жёлтый*:

– в «Словаре русского языка» под ред. М. П. Алексева, Г. Бархударова и др.: «жёлтый, -ая, -ое; жёлт, желта́, жёлто и желто́. 1. Имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между оранжевым и зелёным; цвета яичного желтка, золота. Жёлтая краска. Янтарь жёлтого цвета. 2. перен. Соглашательский, реформистский; продажный; предательский. Жёлтая буржуазная пресса. 3. Как составная часть некоторых ботанических, медицинских, минералогических названий. Желтая акация. Жёлтая лилия. Жёлтая кровяная соль» [4, Т. 1];

– в «Словаре русского языка» под ред. Р. М. Цейтлина выделяется два значения: первое прямое – цвета песка, золота (жёлтая краска, жёлтая лихорадка) и второе – переносное: «соглашательский, реформистский, предающий интересы рабочего класса (презр.). Жёлтые профсоюзы. Жёлтая пресса (также о бульварно-сенсационной буржуазной прессе)» [5];

– в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова толкование аналогично Р. М. Цейтлину, но к первому значению добавляется устойчивое *жёлтая раса* как устаревшее [6; 7].

В. Г. Кульпина отмечает отсутствие воспринимаемости жёлтого цвета на синхронном уровне, но на уровне этимологическом склонна определить его происхождение от слова *желчь* [8]. А. Вежицкая ведёт этимологию *жёлтый* от солнца как прототипа этого колоронима [9]. Напротив, Р. Токарский счита-

ет, что «кроме четкого семантического центра с прототипической корреляцией с *солнцем*... вырисовывается также второй центр, с прототипической референцией с желтой угасающей осенней растительностью, или в целом – *осени* [10, с. 218]. Сверх того, в случае *жёлтый – золотой*, отмечает польский исследователь, «прототипические соотношения солнца и осени пребывают в отношениях полной дизъюнкции, взаимоисключают друг друга, и невозможно одновременно активизировать оба прототипа» [10, с. 218]. Это приводит к тому, считает автор, что возникает специфическая семантическая специализация колоронимов *жёлтый* и *золотой*: если первый находится в статусе основного, базового цветоименования и способен сочетаться и с прототипом *солнце*, и с прототипом *осень*, то для золотого цвета доминантой является изображение солнца. Однако это заключение исследователя более справедливо для польского языка. В русском же языке мы не употребляем по отношению к осени прототип *жёлтый*, а говорим о *золотой осени*. То же самое и в отношении прототипа *золотой*: в языковом сознании русских *золотой* не вступает напрямую в языковые отношения с существительным *солнце*: в языковой культуре русских солнце может быть красным/прекрасным, ярким, лучезарным, палящим, обжигающим и т.п., даже жёлтым, белым и чёрным, но не как не золотым. Но: *золотой луч, золотой лучик*. Другими словами, по цвету солнце ассоциируется у русских с базовым прототипом *жёлтый*. В отношении обозначения по цвету иных предметов между жёлтым и цветом золота в русской лингвокультуре если не тождественная, то весьма близкая ассоциативная связь.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля даёт подробнейшее толкование прилагательного *жёлтый* и образованных от него лексем: «жёлтый, о цвете, масти, краске: цвета солнца или золота, различной яркости и оттенков. Олон. о человеке светло-русый. Желтая пшеница, пестрая, бурая, зерном крупнее и толстокожее белой, и лучше выносит суровую погоду нашу. Желтый воск, суровый, небелёный. Желтый дом, дом умалишённых, от желтой окраски обуховской больницы в Петербурге. Жёлт, как имбирь. Жёлтый желтá золота, Желто-красный, жёлто-бурый, жёлто-зелёный и пр. показывают

смесь и оттенки» [82, Т.1: 530–531]. Словарная статья В. И. Даля позволяет систематизировать лексемы по семантике, по словообразовательным гнёздам, по грамматической принадлежности, по принадлежности национальному языку и диалектам.

Автором выделены следующие имена существительные, с корнем жёлт/-желт /-желч: «*Жёлтость, желтоватость*, состояние, принадлежность желтого и желтоватого предмета. *Желтизна, жёлтость и желтоватость*; желтый цвет, желтый отлив, оттенок; *Желчинá* ж, то же, но более о пожелклом. Желтая болезнь, желтуха, желтя(е)ница, желтуница, желтянка ж. болезнь, при которой страдает печень, и желчь окрашивает кожу. || Болезнь шелковичных гусениц, от которой они гибнут. |Раст. долгоус(т?)икь. Калива, бухма, брюква; *Желтяк* м. желтый имбирь, растение и корень *Curcuma*. || Желтый камень, желтый песок. арх.-кем. старая белуха (из дельфинов). Желтоперая птица, желтокожий человек. Симв. Верблюжье сукно (Наум.). *Желтыня* ж. по поверью, мать лихорадок, семи дочерей Ирода: желтой, зеленой, нутряной, дутой, студеной, рыкающей, огненной. *Желтик* м. арх. желтый песок. Влгд. гриб масленик. Желть, желтая краска, особ. желть неаполитанская. || Гусеница?; *Желчь* ж. отделяемая печенью и испускаемая ею через желчный пузырь густая жидкость; она цвета изжелта зеленого, желто бурого, иногда почти черного и пронзительно горька, Раздражительность, злость. У кого желчь во рту, тому все горько. Жёлчный, к желчи относящийся. Желчное сложенье, в котором господствует печень и желчь; раздражительный и злобный по природе нрав. Жёлчность ж. свойство, состоите желчного человека; горечь и недоброжелательность. Желчники м. ми. желчные сосудцы печени». И др.

В ряду имён прилагательных названы: «*Жёлтенький*, нар, *жёлтенько*, приятно, слегка желтый. Желтоватый, несколько, либо не чисто желтый, изжелта. *Желтёнько* и *желтовато*, иногда значить слишком желтый. *Желтёхонек*, *-шенек*, *желтым-желтёхонек*, совсем, вовсе, весьма желтый; *Желтушный*, к болезни желтухе относящ.; о человеке, ею одержимый; *Желтяничный*, к желтянице относящийся; *Желтячный*, К желтяку относящийся. Желток, прм. желтыш м. желтое ядро в яйце. В желтке

наросток, зародыш. *Желтячный, желтковый, желтышный, желтышковый*, к желтку относящийся, из него приготовленный». А также *желтобокий, желтобрюхий, желтоголовый, желтогрудый, желтоглазый, желтошерстый, желтопёрый, желтожирый* (желтожирая стерлядь).

Выделены глаголы: «*Желтить*, красить в желтую краску; -ся, быть окрашиваему ею. *Желченье* по гл. желтить. *Желтеть*, становиться желтым принимать исподволь желтый цвет. – ся, црк. желтоваться, казаться желтым, видеться желтым. *Жёлкнуть*, желтеть, более в знач. блекнуть, вянуть; о белом: становиться нечистым, покрываться желтизной».

В. И. Даль приводит большое число лексем – народных названий представителей флоры и фауны: 1) растения. в т. ч. грибы: *желтник, желтинник, желтуница; желтушник (желтомолочник, золотопуговичник, золотысячник, рыжик); жолуница, желница, жолница; желтоглаз, желтоголовка, желтоголовник; желтик; желтяница; желтушка; желтодревник; желтоколосник; желтокорень; желтолень; желтолозник; желтомолочник; желтомохорочник; желтосливник; желтосмолка; желтофиоль; желтоцвет; желтоцветник*; 2) животные: *желтушка* (птица, мотылёк, есть и гриб с тем же названием); *желтобрюх, желтопуз, желтопузик* (синонимы – наименование безногой ящерицы); *желтяк* (старая белуха); *желтобровчик, желтобровка* (один из видов кулика); *желтобрюшка* (трясогузка). Образование подобных названий связано со стремлением носителей языка назвать жёлтым всё, что желтеется, что имеет этот цвет в том или ином оттенке.

Ряд лексем вышло из активного запаса русского языка или является принадлежностью диалектов (*жёлкнуть, жолуница, желница, жолница; желтышный, желтышковый; желтики* «простые женские чёботы» и некот. др.).

Таким образом, обобщение данных этимологических и толковых словарей позволяет выделить следующие значения колоронима *жёлтый* в русском языке: 1) прилагательное – колороним, восходящий к семам «золотой», «зелёный», средний между оранжевым и зелёным; цвета золота, песка, солнца. Применяется к наименованию цвета (*жёлтый цвет*), краски (*жёл-*

тая краска); присутствует в наименованиях масти животных (*соловьи́й, саврасый* и др. в различных оттенках); 2) входит в состав терминов общеупотребительных и специальных (на уровне корнеобразующей морфемы или устойчивого словосочетания): а) медицинские термины: *желток*, м. В птичьем яйце: окружённое белком густое жёлтое вещество. Прил. *желтковый*, -ая, -ое и *желточный*, -ая, -ое; *жёлчь*, ж. В 1 знач. «жёлто-зелёная горькая жидкость, выделяемая печенью; *желтуха*, ж. мед. (гепатит). Болезнь печени, сопровождающаяся пожелтением кожи; а также производные: *желчнокаменная болезнь, желчные пути, желчный пузырь; жёлтая лихорадка*. Острозаразная болезнь тропических стран, сопровождающаяся пожелтением кожи; *жёлтое пятно, жёлтое тело, желточный мешок* [12]; б) ботанические термины: *желтофиоль*, ж. Декоративное растение с жёлтыми цветками; *желтоцвет*, м. Луговое растение с жёлтыми цветками; *жёлтая акация*. Растение рода караган; *жёлтая кувшинка*. Растение из рода кубышек; жёлто-зелёные водоросли; *желтушник*. Трава из сем. крестоцветных; в) биологические термины: *желтобрюх, желтопузик, жёлтый дрозд, желтокрылка* как народные названия – аналоги научных названий на латинском языке; г) географические термины: *Жёлтая река* (Хуанхэ); *Жёлтое море; Жёлтые воды* (город и река в Днепропетр. обл.); д) геологические термины: *желтозёмы*; д) химические термины: *жёлтый фосфор, жёлтая медь*; е) искусствоведческие, сфера живописи: *жёлтый цвет, желть, жёлтая охра*; ж) исторические термины: восстание «жёлтых повязок» в Китае в 184–204 г. Восставшие носили жёлтые повязки как символ «жёлтого неба» – государства благоденствия; 3) участвует в создании устойчивых словосочетаний, в т. ч. терминов (*жёлчный пузырь* и др.), обладает переносными значениями (*жёлтая пресса, жёлтый билет* и т. п.); 4) семантика всех лексем связана с базовым прототипом – цветом *жёлтый*.

*Сары* (жёлтый) – в казахском языке наименее насыщенный из хроматических цветов. Относительно этимологии *сары* до сих пор не существует единого мнения. Согласно «Древнетюркскому словарю» (1969) *сарык* «желтый, бледный, соловьи́й» [13, с. 488].

Сар (сары) – пратюркск. \*sarıg «жёлтый, белый», от которой в числе прочего произошли: др.-тюрк. *şarıǵu*, др.-уйгурск. *sariǵu*, карач., балк., казах., кирг., ног., алт. сары; узб. *sariq* (сарик), уйгурс. (*sēriq* серик); хакас., тоф. сарыг; шорск., тувин. сарыг; османск. *sarı*; азерб. *sarı* (сары); гагаузск., каракалп., тур. *sarı*; туркм. *sāry*; башк. *һары*; тат. сары *sarı* (сары); кумык. сари; чуваш. *шурă* «белый»; якутс. араҕас и др. [14]. Колороним *сары* в казахском языке связан с прамонг. \*sira «жёлтый» (ср. монг. шар), праяп. \*siruà- «белый» (ср. яп. «белый»); восходит к праалтайск. \*sǝjǝgi «белый; желтый». *Саара/сара* в значении «жёлтый, светлый, бледный» функционирует в ряде алтайских, уральских, семито-хамитских языках [15]. А. Н. Кононов считает, что лексемы *сарыг* – *сарык* – *сарых* восходят к древнетюркскому *сар* – цветовой семе «желтый, бледный, белый» [16].

В казахском языке *жёлтый* обозначается прилагательным *сары*; жёлтый цвет – *сары түс*. Вербализация колоронима *сары* в казахском языке осуществляется рядом лексем, однословных, сложных или двусловных, в состав которых входит название цвета *сары(сар-)*. При участии прилагательного *сары (сар)* в казахском языке функционируют одиночные существительные, существительные в составе словосочетаний: *сарылык*, *сарғылт (түс)*; *сарғыш* – желтизна; *сарғыштанған*, *сарғылт тартқан*, *сарғыш*, *сарғыш тартқан* – с желтизной; *сарымай (сары май)* – сливочное масло; *жұмыртқаңың сарысы* – желток яйца; *сары* (южн.) – деревянный остов каркасной постройки; *сары дала* – 1) пожелтевшая степь; 2) осенняя степь; *Сары ат* (одно из значений) – название звезды. Прилагательные с *сары* образуют следующие лексемы: *сары тісті* – желтозубый; *сары тәнді* – желтокожий; *сары башыл* (сарбашыл) – желтоголовый; *сары бауыр*, *сары тамақ* – желтобрюхий; *сары бетті* – желтолицый; *ақ сары башыл қой* – 1) белая овца с жёлтой головой; 2) этн. овца, предназначенная в качестве умиловительной жертвы (цвет безразличен); *сары жағал* 1. (о птенцах) – желторотый; *сарыауыз балапан* – желторотый птенец; *сары жағал тауық балапаны* – желторотый цыплёнок; 2. перен. разг. (молодой, неопытный) *аузынан уызы арылмаған жас* – желторотый мальчишка, желторотый юнец.



Цветовой элемент *сары* входит в состав глаголов с цветовым значением «жёлтый»: *сарғаю, сарғылттану, сарғайып көріну* – желтеть (становиться жёлтым); *жапырақтар сарғайды барады*– листья уже пожелтели; *жапырақтар сарғайды* – листья пожелтели; *алыстан қара бидай сарғайып көрінді* – вдали желтела рожь; отметим, что глагол *желтеть* передаётся и лексемой *қуару* [14; 15; 18].

Прилагательное *сары* входит в состав словосочетаний – терминов (общеупотребительных и узкоспециальных): *сары дақ* – жёлтое пятно, *сары зат* – жёлтое тело, *сары уыз дағы* – желточная пробка, *сары уызды қалта* – желточный пузырь, *сары су* – 1. сыворотка кислого молока (общеупотр.), 2. сыворотка; суставная жидкость, сукровица (мед.); *сарыауру* – желтуха (биол., мед. в одном из знач.); *сары, сарыуыз, сарыуыз дағы* – желток (биол.); *сары топырақ* – желтозём, глина (геолог); *сары сыр, сары бояу*– жёлтая краска; *сары фосфор*– жёлтый фосфор, *сары мыс* – жёлтая медь; *сарымай өнеркәсібі*–маслодельная промышленность [19; 20].

Лексема *сары*, указывающая на цвет, активно участвует в создании терминов (специальных и общеупотребительных) – названий растений, животных, птиц: *сарбас* – желтоцвет; *сарысоюя*– дурнишник, *сары андыз*– девясил; *сарышұнақ* – суслик, *сарыбұға* – жёлтый дрозд, *сарыбас беде* – хмелевидная люцерна, *сарыбас* – жерушник, *сарыбас жылан* – уж; желтоголовая змея, *сарыбауыр* – желтобрюх, *сары ала* (одно из значений) – один из видов беркута, *сары бауыр кесіртке* – желтопузик (змея); *сарыбауыр шымылық* – большая синица, *сары көбелек* – колчатый шелкопряд, *сарымақ- тигренок* (но и: *жолбарыстың баласы*); *сары* (как часть наименования ряда хищных птиц): *жаман сары*– канюк – курганник, *сарыч* – курганник; *ақ сары (ақсары)* – канюк мохноногий [18–20]. Отметим, что сущ. *сарғалдақ* функционирует и в качестве терминов (*сарғалдақ* – лютик, *сарғалдақ сабағы*– лютиковый стебель, *сарғалдақ тұқымдастар* – лютиковые) и в разговорном языке (*сарғалдақ* – тюльпан, жёлтый тюльпан, иволга).

*Сар, сары* входит в состав лексем-топонимов. Например, в «Кратком толковом словаре топонимов Казахстана» Е. Койчу-баева приводятся 25 лексем с начальным *сар, сары*: *Сарағаш,*

*Сарадыр, Сарань, Саржота, Саркан, Саркаптал, Сарман, Сартасу, Сарыарка, Сарыбель, Сарыбулак, Сарыесик, Сарыжал, Сарыкамыс, Сарыкенгир, Сарыкулак, Сарынокай, Сарыозень, Сарысу, Сарытау, Сарытаукум, Сарытобе, Сарытор, Сарышаган, Сарышыганак* [21]; добавим сюда *Саратов*, а также ряд топонимов Западно-Казахстанской области: *Сарыбулак, Сарыозен, Сарышыганак*. Однако далеко не все из этих лексем однозначно содержат цветовую сему. Безусловно к подобным относятся следующие: *Сарынокай* (местность на юге Казахстана) – «от тюрк. этнонима «жёлтый нокай»; *Сарыозек* (город в Талды-Корганской области) – первоначально название сухого оврага. Сары указывает на цвет коренных обнажений в размытом овраге. Дословно «жёлтое ложе речки»; *Сарыкенгир* – «холм. В значении «жёлтый кенгир (холм)» [21]. Сюда, следует отнести и *Сарыозен* – небольшая, маловодная, пересыхающая река, ложе ручья; жёлтая река [22].

Помимо семы цвета лексема *сары* содержит семы *широкий, просторный* (*Сарыбель, Сарыарка, Сарыбулак, Сарыдала, Саркан, Сартан* и др.), а также семы *верховный, головной, главный, ясный, чётко очерченный*.

Следует отметить и сдвиги в семантике *сары* (жёлтый, рыжий), когда значение лексем, в частности топонима, связано с растительностью и песчаной почвой; в некоторых присутствует и сема «обширный». Ср.: *Сарань*. От казах. «соран» – «трава, растущая на солончаковой почве»; *Саракамыс*. В знач. «обширные заросли камыша»; *Сарытаукум* – название песчаной полосы на севере Алматинской области. В знач. «просторы песчаных гор»; *Сарагаши* (посёлок городского типа на юге Шымкентской области). Е. Койчубаев толкует его как букв. *барбарис* [21], но с оговоркой, что такое толкование спорное, гипотетическое. Однако он может быть принят: ср.: «барбарис. Колючий кустарник с мелкими красными кислыми ягодами, а также сами ягоды» [6]. Ягоды могут быть и красно-жёлтыми, если они незрелые. Кроме того, кора у барбариса имеет желтовато-коричневый цвет. Отметим, что в других словарях казахского языка нарицательное *барбарис* (раст.) либо не имеет казахских аналогов и функционирует как лексема *барбарис* [19], либо представлено лексемой *бәріқарақат* [17]. Однако считаем

логичным предположить, что в ряде лексем с *сары* (даже там, где прямое указание на цвет отсутствует, всё же второе значение наложились на первое, цветное. В таком случае мы имеем исконное наименование по цвету, перенесённое на цвет растительности (трава, растущая на солончаковой почве, имеет бледно-жёлтый, белесый цвет; то же самое – камышовые заросли; красно-жёлтые ягоды барбариса, желтовато-коричневая кора); почвы (песок) – жёлто-коричневый либо белёсо-жёлтый (если с примесью соли в солончаковых зонах).

Анализ информации колоронимов *жёлтый* и *сары* по данным этимологических и толковых словарей русского и казахского языков позволяет выявить общее и специфическое в их этимологии, вербализации и функционировании в языке. Если в русском языке колороним – прилагательное *жёлтый* восходит к праоснове со значением *золотой* и *зелёный*, то в казахском языке этимология прилагательного *сары* связана с общей древнетюркской семьей «*желтый, бледный, белый, светлый*».

В русском языке разнообразна стилистическая принадлежность лексем, образованных от основы *жёлт-*: это могут быть лексемы нейтральные, специальные (термины из различных сфер деятельности, науки), диалектные и народные названия растений и животных, а также лексем, принадлежащие активному и пассивному языковым пластам.

В казахском языке большинство лексем является нейтральными, а часть их образует термины, определяющие явления, объекты по цвету *сары*. Значительный пласт лексем составляют топонимы, которые прямо или опосредованно имеют сему цвета. Для русского языка топонимический ареал колоронима *жёлтый* ограничивается небольшим числом лексем, как правило, не исконно русских.

Помимо семы цвета лексема *сары* способна передавать и другие значения, напрямую никак не связанные с цветом. Эти значения не являются переносными, и между подобными лексемами, как представляется, всё же существует концептуальная связь. Для русской лингвокультуры подобное явление в отношении колоронима *жёлтый* и его производных не характерна.

Общей для этих колоронимов в обоих языках является их способность называть объекты окружающей действительности, давая им цветовую характеристику (цвет кожи, лица, волос, листвы, животных, растений и понятий узкоспециальных, в т.ч. медицинских).

### *Библиографический список*

1. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. О. Н. Трубачёва. 4-е изд. М.: Слав. языки, 2006.
2. *Шанский Н. М., Бодрова Т. А.* Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. М.: Оникс, 2004. 346 с.
3. *Крылов Г. А.* Этимологический словарь русского языка: этимологический онлайн-словарь. URL: <http://www.lexicography.online>
4. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. М. П. Алексева, С. Г. Бархударова, Г. П. Блока, В. В. Виноградова и др. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1957.
5. Словарь русского языка / под ред. Р. М. Цейтлина. М.: Главполиграфиздат, 1952. 848 с.
6. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс, 2005. 1200 с.
7. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 10-е изд., стер. М.: Сов. энцикл., 1973. 847 с.
8. *Кульпина В. Г.* Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: дис. д-ра филол. наук / МГУ. М., 2002. 695 с.
9. *Вежбицкая А.* Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. Культура. Познание. М.: Рус. словари, 1996. С. 231–290.
10. *Tokarski R.* Nazwa barwy i jej użycia prototypowe // Opisać słowa: materiały ogólnopolskiej sesji naukowej w rocznicę śmierci Profesor Danuty Buttler «Teoretyczne i metodologiczne zagadnienia leksykologii», Warszawa, 4–5 marca 1992 / Instytut Języka Polskiego UW. Zakład Leksykologii i Kultury Języka; pod red. A. Markowskiego. Warszawa, 1992. S. 202–221.
11. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1978.

12. Популярная медицинская энциклопедия / под ред. В. И. Покровского. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Сов. энцикл., 1991. 688 с.
13. Древнетюркский словарь. Л.: Наука, 1969. 1010 с.
14. Казахско-русский и русско-казахский словарь / сост. П. В. Косович, Д. Д. Сакенова. Кокшетау: Келешек – 2030, 2012. 900 с.
15. Этимологический словарь тюркских языков. М.: Вост. лит., 2003. 920 с.
16. *Кононов А. Н.* Семантика цветообозначений в тюркских языках // Тюркологический сборник. М.: Наука, 1978. С. 159–184.
17. *Бектаев К.* Казахско-русский и русско-казахский словарь. Алматы: Казына, 2007. 697 с.
18. Русско-казахский словарь: в 2 т. / под общ. ред. проф. Г. Г. Мусабаева. Алма-Ата: Казах. сов. энцикл., 1981.
19. Русско-казахский словарь терминов геологии / сост. А. Ж. Машанов, А. Абдрахманов, Ж. Сыдыков. Алма-Ата, 1960. 203 с.
20. Русско-казахский словарь биологических терминов. Сост. М. Закиров, К. Елемесов, К. Кайымов. Алма-Ата: Мектеп, 1988. 176 с.
21. *Койчубаев Е.* Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. Алма-Ата: Наука, 1974. 275 с.
22. *Конкашпаев Г. К.* Словарь казахских географических названий. URL: <http://www.gmebrk.kz>

ББК 81.18  
УДК 81'25

*Нгуен Тинь*, канд. философ. наук, старший преподаватель  
Вьетнам, г. Хюэ, Институт иностранных языков при Хюэском  
университете

## **СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК**

Практика обучения русскому языку показывает, что одним из важных вопросов, вызывающих много трудностей у вьетнамских студентов, является проблема передачи грамматических категорий русских глаголов на вьетнамский язык. Это связано с тем, что, в отличие от русских глаголов, вьетнамские глаголы не имеют грамматических категорий. Чтобы помочь учащимся преодолеть названные трудности, необходимо провести опросы по текстам, переведенным с русского на вьетнамский. При этом, определить способы выражения значения категорий русских глаголов на вьетнамский язык. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на способах передачи значения категории наклонения русских глаголов на вьетнамский язык.

**Ключевые слова:** русский язык, вьетнамский язык, глагол, грамматическая категория наклонения, грамматическое значение, способ передачи значений, обучение

*Nguyen Tinh*, cand. sc phlologi, senior teacher  
Vietnam, Hue, Institute of Foreign Languages at 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 verb 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, grammatical meaning, method of transmitting specific meanings, training.

## 1. Введение

В отличие от русского языка, который принадлежит к флективным языкам, вьетнамский язык относится к числу изолирующих языков, в которых отсутствует словоизменение. В связи с этим глаголы во вьетнамском языке, по мнению многих лингвистов, почти не имеют грамматических категорий. Это вызывает наибольшую трудность у вьетнамских студентов при изучении 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. К сказанному следует добавить, что в русском языке различаются три наклонения: изъявительное, сослагательное и повелительное. Однако в рамках данной статьи нас будет интересовать главным образом повелительное наклонение. Иначе говоря, мы сосредоточимся только на способах передачи значения категории повелительного наклонения русских глаголов на вьетнамский язык.

## 2. Теоретическая основа

### 2.1. Понятие о категории наклонения глаголов в русском языке

Традиционно считается, что, категория наклонение – это классификационная грамматическая категория, которая выражает отношение действия или состояния к действительности: читаешь, читай, читал бы. [1, с. 233]. На этом основании в русском языке выделяется, на три наклонения:

– Изъявительное наклонение обозначает действие (состояние), которое происходило (не происходило) в момент речи, произойдет (не произойдет) после момента речи. Изъявительное наклонение противопоставляется сослагательному и повелительному, так как только оно способно передавать действие (состояние), которое фактически осуществлялось, осуществляется или будет осуществляться, т. е. реальное действие: *читал – не читал, читаю – не читаю, буду читать – не буду читать.*

– Сослагательное наклонение обозначает действие (состояние), осуществление которого желательно или возможно при каких-то условиях. Сослагательное наклонение образуются аналитическим способом: сочетанием глагола в форме прошедшего времени с частицей *бы* или *б*: *читал бы, сказал бы, узнал бы, поехал бы ...*

– Повелительное наклонение выражает повеление, просьбу, пожелание говорящего, побуждающего совершить действие. Повелительное наклонение обозначает ирреальное действие, к осуществлению которого побуждает говорящий: *читай, встань, ослобони.*

### 2.2. Некоторые особенности образования форм повелительного наклонения

Способы образования повелительного наклонения разнообразны. Наиболее типичной для повелительного наклонения является форма второго лица единственного и множественного



числа, так как значение повелительного наклонения предполагает наличие лица, кому адресуется повеление, просьбу, пожелание говорящего. Она образуется от основы настоящего (будущего) времени путем присоединения к ней окончания: *читай (те) скажи(те), встань(те), лег(те), сядь(те), давай(те)*... Наряду с данной формой в русском языке имеются другие формы:

– Форма первого лица множественного числа повелительного наклонения морфологически может совпадать с формой первого лица, множественного числа настоящего (будущего) времени (идем, скажем), но может и отличаться от нее аффиксом *–те* или частицей *–ка*: *пойдёмте, скажем-ка*.

– Форма третьего лица повелительного наклонения образуется аналитическим способом: сочетанием глагола в третьем лице, единственного или множественного числа, настоящего (будущего) времени с частицей *пусть* или *пускай*.

Форма третьего лица повелительного наклонения может быть образована и с помощью частица *да*.

### **2.3. Проблема категории наклонения глаголов во вьетнамском языке**

Вопрос о наличии во вьетнамском языке грамматических категорий глаголов, в том числе и категории наклонения, 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 формообразование 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 *повелительного наклонения* используются такие показательные слова, как *sí, hãu* (бук. продолжай, давай) или *đừng, chớ* (бук. не, не надо не следует).

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 наклонения. 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 повелительного наклонения на вьетнамский язык.

### **3. Метод исследования**

В своей работе мы используем следующие методы исследования: *описательный метод* для систематического представления грамматических особенностей русских и вьетнамских глаголов, особенно категории наклонения русских глаголов и эквивалентных выражений во вьетнамском языке; *метод анализа и синтеза* для определения того, как передать значения категории наклонения 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 наклонения 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.

#### 4. Результаты исследований

Как было сказано выше, во вьетнамском языке глаголы не имеют формообразование категории повелительного наклонения. Следует из этого, для передачи значения повелительного наклонения русских глаголов, в нём используются такие вспомогательные слова (повелительные частицы) как: *hãy, cứ, đừng, chớ* перед глаголом или используйте вспомогательное слово *đi* после глагол. В некоторых случаях одновременно используются оба этих вспомогательных слов. В результате проведенного анализа было установлено, что для передачи аналогичного значения повелительного наклонения русских глаголов во вьетнамском языке используются множество различных способов. Наиболее типичные способы представлены и описаны ниже.

##### 4.1. Используется вспомогательные слова *hãy* перед глаголом

Практические наблюдения показывают, что одним из способов выражения повелительного наклонения во вьетнамском языке часто используются вспомогательное слово *hãy* (бук. давай). Это слово, с одной стороны, играет в роле дополнения значений повелительного наклонения глаголов, с другой стороны, по содержанию, советует или просит слушателя совершить определенное действие. В качестве иллюстрации мы подберем следующие примеры:

– *Офицер тщательно вытер носовым платком гладко выбритую вспотевшую голову; ... со вздохом сказал:*

– *Направьте их в Казанскую* (4, Кн. 4, с. 375)

*Tên sĩ quan kia lấy khăn tay lau rất cẩn thận cái đầu nhẵn thín đẫm mồ hôi, rồi thở dài và nói:*

– *Các ngài hãy giải chúng đi Cadanxcaia!* (9, Т. 4, с. 43).

Не трудно заметить, что глагол *направьте* имеет форму повелительного наклонения, второго лица, множественного числа. Эта форма используется, чтобы попросить слушателя выполнить действие в соответствии с пожеланиями говорящего. Аффикс *-те* здесь, с одной стороны, обозначает второе лицо, множественного числа, с другой стороны, показывает уважение к слушателю.

Во вьетнамском предложении глагол *giải* (букв. вести) в сочетании с вспомогательным словом *hãy* тоже выражает значение повелительного наклонения как и русский глагол *направьте*. Кроме этого, при появлении местоимения второго лица, множественного числа *các ngài* (бук. господа) в начале предложения тоже способствовало проявлению уважения к слушателю. Таким образом, в данном случае можно сказать, что сочетание слова *hãy giải* совпадает с глаголом *направьте* по значению повелительного наклонения.

Рассмотрим еще один аналогичный пример:

– Ты *ослобони* вот этого чернявенького (4, Кн. 4, с. 375).

– Anh *hãy thả* thẳng tóc đen này đi! (9, Т.4, с. 44.)

В приведенном нами примере мы видим, что глагол *ослобони* имеет форму повелительного наклонения, во втором лице, единственного числа. Эта форма используется, чтобы сделать предложение или просьбу слушателю. Глагол *thả* в предложении, переведенном на вьетнамский язык с помощью вспомогательного глагола *hãy*, также передает то же смысловое содержание, что и русский глагол.

#### 4.2. *Используется вспомогательные слова đi после глагола*

Вспомогательное слово *đi*, помещаемые после глаголов, также являются одним из способов передачи значения категории повелительного наклонения русских глаголов на вьетнамский язык. К сказанному следует добавить, что слово *đi* в данном случае отличается от глагола движения *đi* тем, что оно не имеет значения *перемещение в пространстве* как глагол *đi* (букв. идти/ходить). Оно только играет в роле дополнения значения повелительного наклонения глаголов, т. е. оно представляет собой вспомогательные слова и иногда называется *повелительная частица*. Все было сказано можно рассмотреть следующий пример:

– *Уйди, Митрий*. Хочу с братом погулять (4, Кн. 3, с. 24).

– *Thôi cậu đi chỗ khác đi, Mitka*. Anh em mình có câu chuyện muốn nói với nhau (9, Т. 3, с. 34).

Видно, что глагол *yǐdi* в русском предложении имеет форму повелительного наклонения, второго лица, единственного числа (*ты*) и используется для выражения интимной просьбы.

А что касается глагола *đi* во вьетнамском предложении, то можно сказать, что у него нет формы повелительного наклонения. Для того, чтобы передать подобное значение русского глагола *yǐdi*, в вьетнамском языке используется вспомогательное слово *đi*. Кроме того, в предложении еще появляется местоимение *câu*, соответствующее местоимению второго лица единственного числа в русском языке (*ты*). Это местоимение также указывает на близость между говорящим и слушателем.

Подобное обстоятельство можно наблюдать в следующем примере:

*И они обе (Наташа и Соня) засмеялись.*

– Ну, *пойдем* неть «Ключ». (3, Кн.1, с. 41).

*Và cả hai (Natasa và Sonya ) cùng cất tiếng cười.*

– *Thôi, đi ra hát bài “Dòng suối” đi.* (6, Т.1, с. 224).

Как мы видим, глагол *пойдем* в русском предложении имеет форму повелительного наклонения, первого лица, множественного числа. Данная повелительная форма используется для передачи просьбы или предложения, которое выполняют как говорящий, так и слушающий. Во вьетнамском предложении глагол *đi* также передает аналогичное содержание русского глагола *пойдем*, так как в конце предложения тоже есть вспомогательное слово *đi*.

#### **4.3. Используется подкомбинации *cứ ... đi***

Во вьетнамском языке подкомбинация *cứ ... đi* распространена до и после глагола, также является одним из способов выражения значения повелительного наклонения. Вспомогательное слово *cứ* (букв. продолжай), стоящие перед глаголом, часто используется, чтобы побудить слушателя совершить действие, которое говорящий желает, а не диктует, т. е. стимулирует. например:

– *А ты ослобони, не противься*, (4, Кн. 4, с. 375).

– *Nhưng anh cứ thả nó ra đi, đừng từ chối chúng tôi!* (9, Т.4, с. 44).

Мы видим, что в русском предложении глагол *ослобони* с формой повелительного наклонения, второго лица и единственного числа используется, чтобы попросить слушающего совершить действие в соответствии с волей говорящего. Глагол *thả* (букв. выпускать) в предложении, переведенном на вьетнамский язык, при помощи подкомбинации *cứ ... đi*, передает такой же смысл как русский глагол *ослобони*. Иначе говоря, глагол *thả*, употребляемый в этой подкомбинации, рассматривается как эквивалентное выражение русского глагола *ослобони*.

Мы рассмотрим еще один подобный пример:

– *Надсадный звон колоколов на минуту смолк, и есаул, шевеля бровями, вкрадчиво спросил:*

– *«Интернационал», надеюсь, исполняете? Давайте-ка! Да не бойтесь! Давайте, раз приказываю* (4, Кн. 4, с. 395).

*Tên đại úy rung rung hai hàng lông mày, hỏi giọng ngọt xót:*

– *Bài “Quốc tế ca” thì tôi mong rằng các anh có thể dạo được. Nào! Đừng sợ gì cả! Tôi đã ra lệnh thì cứ chơi đi!* (9, Т. 4, Тр. 78).

Не трудно заметить, что в русском предложении, глагол *давайте* имеет форму повелительного наклонения, во втором лице множественного числа используется чтобы сделать просьбу. В предложении, переведенном на вьетнамский язык, глагол *chơi* (букв. играть), как и в примере выше, используется в подкомбинации *cứ ... đi*, поэтому оно также передает аналогичное содержание русского глагола *давайте*.

#### ***4.4. Используется вспомогательное слово *đừng* перед глаголом***

Как было сказано выше, во вьетнамском языке использование вспомогательного слова *đừng* (бук. не, не надо) перед глаголом также является одним из способов выражения значения повелительного наклонения. Это слово используется не только для выражения повелительного наклонения, но и помогает передать просьбу/предложение о том, что слушатель не или не надо совершить определенное действие, например:

– *He trogajite* меня, – проговорил Ростов, отстраняясь.  
– *Ежели вам нужна, возьмите эти деньги.* (3, Кн.1, с. 132).

– *Anh đừng mó đến tôi,* – *Roxtov vừa nói vừa tránh ra,* – *Nếu anh cần tiền,* – *Chàng vút cho hắn cái túi và chạy ra khỏi quán* (6, Т.1, с. 368).

Наблюдая над приведенным выше примером, мы видели, что в русском предложении глагол *трогайте* в форме повелительного наклонения, второго лица, множественного числа, с предшествующим отрицательной частицей *не*, показывает, что слушателю предлагается не выполнять или не следует выполнять это действие.

Во вьетнамском переводе, хотя и нет соответствующей формы, глагол *mó* (бук. трогать), в данном случае тоже выразил подробное значение русского глагола в повелительной форме. А именно, у этого глагола уже есть вспомогательное слово *đừng*. Это слово, с одной стороны, добавляет значение повелительного наклонения. С другой стороны, оно также передает содержание высказывания, которое просит слушателя не выполнять или не надо выполнить это действие.

#### 4.5. *Используется вспомогательное слово chớ* *перед глаголами*

Использование вспомогательное слово *chớ* (бук. не, не следует) перед глаголами также является одним из способов выражения повелительного наклонения во вьетнамском языке. Как и слово *đừng*, вспомогательное слово *chớ* помогает передать содержание, которое советует или просит слушателя не выполнять или не следует выполнять это действие, например:

– *Да, не женись, душа моя, не женись,* – *кончил князь Андрей* (3, Кн.1, с. 31).

*Và công tước Andrej kết thúc – Chớ lấy vợ cậu a, chớ lấy* (6, Т.1, с. 139).

Рассматривая приведенный выше пример, мы видим, что в русском предложении глагол *женись* имеет форму повелительного наклонения, второго лица, единственного числа. С предшествующим отрицательной частицей *не*, глагол *женись*

выражает содержание, которое просит слушателя не выполнять или не следует выполнять это действие.

Во вьетнамском переводе глагол *lây vợ* (бук. жениться), как видно, не имеет подобной формы. Вместо этого используется вспомогательное слово *chớ*, которые помогают глагол *lây vợ* передать аналогичное значение русского глагола на вьетнамский язык. При этом, вспомогательное слово *chớ*, с одной стороны, добавляет значение повелительного наклонения, с другой стороны, выражает просьбу или совет не совершить действие.

Следующий пример также можно использовать для иллюстрации:

– *Hừ, đévká, zázhívésh' ténér', – góvórílá Kóráblévá Máslóvóy, kógdá óná vérvnúlásh' v kámerú. – Vídnó, zódróvó v téb'ya vétréshnúvsh'í; né zéváíy, póká ón ézdít. Ón vérvúchít.* (2, с. 167).

– *Ồ cô em, bây giờ thì sống rồi, – bà Korableva nói với Maxlova, lúc nàng về xã lim. – ông ta đã say cô em rồi đấy: Lúc người ta còn lui tới chỗ mình thì chớ có bỏ lỡ dịp – ông ấy sẽ cứu giúp cô* (7, с.297).

Рассматривая русскую часть, мы понимаем, что глагол **зевай** имеет форму повелительного наклонения, второго лица, единственного числа. Глагол **зевай** с предшествующим отрицательной частицей **не** выражает содержание, которое просит слушателя не выполнять или не следует выполнять это действие.

Между тем, во вьетнамском переводе хотя нет соответствующей формы, но глагол *bỏ lỡ* (бук. пропустить) с помощью вспомогательного слова *chớ*, может также передавать то же содержание русского глагола, то есть просьбу не совершать или не следует совершать это действие. Другими словами, в данном случае вьетнамская сочетание слов *chớ bỏ lỡ* имеет подобное значение глагола **не зевай** в русском языке.

#### **4.6. Используется одиночный глагол с помощью фонетического приёма**

Наряду с вышеперечисленными способами передачи значения категории повелительного наклонения, во вьетнамском языке используются и фонетические приемы. Так, пример:



– *Лужи-и-ись!* – *скомандовал Григорий, круто поворачиваясь, пряча бинокль в чехол. Казаки, переглядываясь, ложились.* (4, Кн. 3, с. 68).

– *Nằm xu- u- uổng!* – *Grigori quay phắt lại ra lệnh rồi cất ống nhòm vào trong vỏ. Bọn Cô-dắc quay nhìn Grigôri... Rồi chúng đưa mắt nhìn nhau và nằm uổng.* (9, Т. 3, с. 121).

В данном примере мы видим, что глагол *лужи-и-ись* представляет собой форму повелительного наклонения, второго лица, единственного числа. А что касается глагола *nằm xu- u- uổng* (букв. лечиться) во вьетнамском языке, то можно говорить, что он тоже имеет значение повелительного наклонения. Это объясняется тем, что, хотя у него нет вспомогательного слова, но с помощью фонетического приёма (длинное фонетическое выражение), он может передать на вьетнамский язык значения повелительного наклонения русского глагола *лужи-и-ись*.

## 5. Заключение

В русском языке глаголы имеют множество грамматических категорий, в том числе и категорию наклонения. В отличие от русских глаголов, глаголы во вьетнамском языке, по мнению многих лингвистов, почти не имеют грамматических категорий. Исследование показало, что передать значения категории наклонения (в данном случае: значение повелительного наклонения) русских глаголов на вьетнамский язык можно использовать следующие способы:

- 1) Используется вспомогательное слово *hãy* перед глаголом;
- 2) Используется вспомогательное слово *đi* после глагола;
- 3) Используется подкомбинации *cứ ... đi*;
- 4) Используется вспомогательное слов *đừng* перед глаголом;
- 5) Используется вспомогательное слово *chớ* перед глаголами;
- 6) Используется одиночный глагол с помощью фонетического приёма.

### *Библиографический список*

1. *Попов Р. Н., Валькова Д. П.* и др. Современный русский язык. М.: Просвещение, 1986.
2. *Толстой Л. Н.* Воскресение. М.: Худож. лит., 1936.
3. *Толстой Л. Н.* Война и мир. М.: Худож. лит., 1978. Т. 1.
4. *Шолохов. М.* Тихий Дон. М.: Сов. Россия, 1978. Т. 3.
5. *Nguyễn Tài Cẩn.* Ngữ pháp tiếng Việt. NXB Hà Nội, 1975.
6. *Cao Xuân Hạo, Nhĩ Thành, Hoàng Thiểu Sơn và Trường Xuyên.* Chiến tranh và hòa bình. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà Xuất bản Văn học. HN, 1976.
7. *Vũ Đình Phòng và Phùng Ưông.* Phục sinh. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Văn học. HN, 2012.
8. Nguyễn Kim Thản. Động từ trong tiếng Việt. NXB Khoa học Xã hội, 1999.
9. *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, канд. пед. наук, доцент*

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

**«ЖЕМЧУЖНОЕ ОЖЕРЕЛЬЕ» Н. С. ЛЕСКОВА  
КАК ИСТОЧНИК ДЛЯ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ  
СО ЗНАЧЕНИЕМ «СВАТОВСТВО»  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Аннотация.** В статье представлена классификация лексики со значением «сватовство» в святочном рассказе Н.С. Лескова «Жемчужное ожерелье» и показана возможность использования данной классификации при работе с иностранными студентами, изучающими русский язык. Предлагаемый анализ слов и выражений построен с учетом лингвокультурологических исследований и учитывает историко-культурную направленность обучения иностранцев на основе произведений русской классической литературы.

**Ключевые слова:** ритуальная лексика, этапы сватовства, имена участников процесса сватовства; поисковый метод, этимологический анализ.

*S. Yu. Rodonova, cand. of pedagogics, associate Professor*  
Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named  
after K. D. Ushinsky

## **"PEARL NECKLACE" BY N.S. LESKOV AS A SOURCE FOR WORKING WITH VOCABULARY WITH THE MEANING OF "MATCHMAKING" IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

**Abstract.** The article presents the classification of vocabulary with the meaning "matchmaking" in the Christmas story "Pearl Necklace" by N. S. Leskov and shows the possibility of using this classification when working with foreign students studying the Russian language. The proposed analysis of words and expressions is based on linguoculturological studies and takes into account the historical and cultural orientation of teaching foreigners based on the works of Russian classical literature.

**Keywords:** ritual vocabulary, stages of matchmaking, names of participants in the matchmaking process; search method, etymological analysis.

При изучении творчества Н. С. Лескова, естественно, во главу угла ставятся особая поэтика его творчества, яркость персонажей, завораживающая реалистичностью картина ушедшего русского мира и характера русского человека. «Заглядывая в глубины русской души, Лесков видит подлинные страсти и мощь, духовный потенциал» [1, с. 11]. В области языковых особенностей рассматривают диалектную лексику, ее специфику и роль.

Наш интерес к творчеству Н. С. Лескова связан с довольно необычной причиной: мы задались целью изучить слова, описывающие процесс сватовства, завершающийся супружеством, в отдельно взятом произведении – святочном рассказе «Жемчужное ожерелье». Мы позволили себе воспользоваться текстом рассказа с прагматической целью: изучить возможности включения лексики со значением «сватовство» в процесс обучения русскому языку как иностранному для расширения словарного

запаса обучаемых. Такая идея родилась под влиянием, как минимум, двух факторов.

Во-первых, в конце каждого семестра мы проводим опрос иностранных студентов с целью выяснения тем занятий, актуальных для них в курсе «Лингвокультурология». В течение последних лет студенты настойчиво предлагают в качестве приоритетной тему семьи и брака. Мы провели пилотные занятия на современном материале, основываясь на текстах, публикуемых в интернет-изданиях, статистических отчетах и подобном, и пришли к выводу, что обсуждение в этом случае носит слишком публицистический, а иногда и поверхностный характер.

Во-вторых, после наступления фазы относительно устойчивой адаптации к жизни в России и под влиянием курса русской литературы, студенты с интересом стремятся узнать этимологию явлений или событий современной России, хотят читать русскую классику, расширять лексический запас с ее помощью в том числе.

Необходимый материал мы обнаружили в рассказе Н. С. Лескова «Жемчужное ожерелье». Являясь мастером слова, писатель предоставляет читателям чёткий сюжет, отличные диалоги и, что самое для нас важное, лексику со значением «сватовство» в нужных контекстах. С помощью автора можно проследить этапы сватовства, понять действия участников этого процесса и вычленить духовно-нравственные категории, важные для русских людей при вступлении в брак в XIX веке. И, конечно, никаких лишних слов, «утяжеляющих» восприятие сюжета, нужный объем и настроение.

В результате исследования лексики со значением «сватовство» в «Жемчужном ожерелье» нам удалось установить следующую картину сватовства:

1. Названия этапов сватовства: *холостая жизнь; прийти по сердцу, расположение; признание, дать друг другу слово; сватать/сватать, сватовство; жениховский рученец, дары жениха невесте.*

2. Названия участников процесса сватовства: *девушка на выходе, невеста, жених, сваха; обручённые.*

Рассмотрим лексику группы «Названия этапов сватовства». Понятие «холостая жизнь» употребляется в отрицательном смысле, являясь контекстуальным синонимом «скуки одиночества», избавиться от которого позволит только женитьба. Однако для разрешения проблемы надо, чтобы участники процесса сватовства испытывали друг к другу душевную приязнь, которая Лесковым обозначается с помощью устойчивого выражения «прийтись по сердцу» и понятия «расположение»: «...надо иметь в виду хорошую девушку, которая бы *пришлась тебе по сердцу* и чтобы ты тоже нашел у нее к себе *расположение*». Применительно к теме о семье и браке в России в американской аудитории неизбежно на поверхности дискуссии оказывается тема любви, поэтому указанные лексемы позволят показать иностранцам синонимию в этой области, описательные выражения и слова, характеризующие разную степень возникающей душевной приязни. Пока это ещё не любовь, пока это то, что можно назвать словом «нравиться/понравиться». Однако оно не точно передаёт настроение участников сватовства, поэтому Лесков и использует указанные выражения.

Следующим в цепочке событий сватовства будет «признание». Работа с этим словом – хорошая грамматическая тренировка с привлечением префиксального материала и расширением контекста для слова. Устойчивое выражение «дать друг другу слово», носящее в данном контексте терминологическое, ритуальное значение, необходимо подвергнуть анализу в аудитории хотя бы по причине его частотности в морально-этических ситуациях в современной России: русские дают слово во многих случаях, закрепляя обещание, что отражено в популярной поговорке: «Давши слово – держись!»

Выражение «жениховский рученец», безусловно, представляет большую трудность для понимания иностранцев (впрочем, как и для современных русскоговорящих россиян). «Рученец» согласно «Толковому словарю живого великорусского языка» В. И. Даля [2] – «срок», «мера времени». Это древнерусское слово не вошло в состав литературного языка, оставшись диалектным, употребляющимся по большей части коренными жителями Рязанской, Пензенской, Калужской, Тамбов-

ской областей России. Следовательно, мы можем предположить, что «жениховский рученец» – период времени, ограниченный признанием, с одной стороны, и венчанием (свадьбой), с другой. Интерес изучения этого слова в иностранной аудитории состоит в следующем: связь со словом «рука» позволяет построить лексическую работу поисковым методом, исследуя современные русские слова со схожим значением: «ручаться», «поручитель», «поручить» и многие другие.

За время «жениховского рученца» жених участвует в ритуальном принесении «даров жениха невесте». Несомненно, существительное «дары», употребляющееся в современном русском языке исключительно в религиозной сфере, напоминает изучающим русский язык известные слова «дарить», «подарок» и воспринимается ими без особых комментариев и трудностей.

Изучение лексики этапов сватовства содержит обращение к словам и выражениям второй выделенной нами группы – «Названия участников процесса сватовства». Конечно, слова «невеста», «жених», «сваха» могут быть восприняты сами по себе, как историческая данность. Однако нам представляется возможным обратиться к их этимологии, побуждая американских студентов к наблюдению над морфемным составом слов с целью установления их неразрывной связи с изученными глаголами «женить/жениться», «сватать/свататься». Отдельного комментария заслуживает слово «невеста», так как восходит к древнерусскому глаголу «не ведать» («не знать»).

Анализ слова «обручённые» сочетается с работой над словосочетанием «жениховский рученец», поскольку имеет с ним общий корень и исторически связанную с ритуалом сватовства этимологию. Так как работа с префиксами нами приветствуется, приставка «об» является отличным поводом вспомнить и объяснить её значение, установив, что именно делают участники процесса сватовства на данном этапе (соответствие американской помолвке).

Наибольший интерес в нашей тематике представляет собой слово «приданое», имеющее ритуальное значение. Его анализ позволяет выявить и грамматические характеристики: субстантивацию, префиксацию, опознание корня с определённым

значением. Выясняется, что у хорошей невесты в XIX веке должно быть приданое (материальные ценности, «добавка» к ней самой), а плохая невеста – «бесприданница».

Подводя итог, заметим, что лексика произведений Н. С. Лескова позволяет при ее грамотном включении в процесс изучения русского языка в иностранной аудитории дать студентам возможность не только лексического, но и лингвокультурологического анализа.

### *Библиографический список*

1. *Ангелова Н. В.* Типология русского характера в художественном мире Н. С. Лескова: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Моск. гос. обл. ун-т. М., 2008.
2. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание слов. Републикация выполнена на основе 2-го изд. (1880–1882 гг.). URL: <http://www.agape-biblia.org/books/Book05/P201.NTM#36541> (дата обращения: 21.05.2022).



УДК 74.268.19=411.2,9  
ББК 372.881.161.1

*Е. С. Антипина*, канд. филол. наук, доцент,  
Россия, Иркутск, Байкальский государственный университет  
*О. В. Сапожникова*, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

### **СОВРЕМЕННОЕ УЧЕБНИКОТВОРЧЕСТВО: НА ПУТИ К СОЗДАНИЮ СОВЕРШЕННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ**

В настоящей статье актуализируется роль учебникотворчества в методике преподавания РКИ и опыт наработок ученых-методистов в области учебниковедения. Ставится вопрос о возможности создания совершенного учебника по РКИ. На примере учебного пособия «Практический русский язык. Морфология» демонстрируются преимущества и недостатки изданий подобного рода.

**Ключевые слова:** РКИ, учебниковедение, учебно-методическая литература, традиционный подход, эффективное средство обучения.

*E. S. Antipina, cand. sc phlologi, associate professor  
Russia, Irkutsk, Baikal State University,  
O. V. Sapozhnikova, cand. sc pedagogy, associate professor  
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University*

### **MODERN TEXTBOOK-MAKING: ON THE WAY TO CREATING THE PERFECT TEXTBOOK “RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE”**

This article actualizes the role of textbook-making in the methodology of teaching Russian as a foreign language and in the

developments of methodologists in the field of textbook studying. There is a question of the possibility of a perfect textbook "Russian as a foreign language" creating. The textbook "Practical Russian. Morphology" is used as an example for demonstration of the advantages and disadvantages of such kinds of publications.

**Keywords:** Russian as a foreign language, textbook studying, educational and methodical literature, traditional approach, effective means of teaching.

В последние годы в научном сообществе все больше внимания уделяется дискуссиям по поводу того, каким должен быть учебник по русскому языку для иностранных учащихся. Современные издания отражают качественно новую систему обобщенных и достоверных знаний о природе языка, об овладении языком как средством общения, о технологии представления учебного коммуникативного содержания в учебнике и о его структуре. Однако, несмотря на то, что издательские центры ежегодно выпускают учебную и учебно-методическую литературу по РКИ, пополняя книжный рынок новинками, до сих пор не существует совершенного учебника или учебного пособия, которые позволили бы преподавателю максимально эффективно реализовывать все цели и задачи обучения в рамках государственного стандарта.

Учебникотворчество по-прежнему остается перспективным и приоритетным направлением деятельности педагогов высших учебных заведений нашей страны. Сегодня в связи с кардинальными переменами, происходящими в мире, в контексте геополитической войны, когда усиливается русофобия, происходит подмена ценностей и фальсифицируется история, его актуальность еще более возрастает.

Обзор научно-методической литературы позволяет установить ряд критериев, которым следует соответствовать современным изданиям по РКИ. Среди них:

– соблюдение традиций и соответствие духу времени (необходимо учитывать аспект социализации личности в условиях ценностных изменений, социальных приоритетов);

– ориентация на модель изучения русского языка со стороны его ценности и функциональности для личности в жизни, профессии и социуме [2, с. 17];

– трансляция таких качеств языка, как «энергетичность, жизненность, художественность, системность, гармоничность и других» [3, с. 53–56.];

– взаимосвязь когнитивного и речевого развития обучающихся;

– применение компетентного подхода (соотнесение цели обучения с овладением коммуникативной, лингвистической (языковой), культуроведческой, профессиональной компетенциями и отказ от знаниевой составляющей как определяющей, систематизирующей содержание предмета в программе);

– формирование предметных и метапредметных умений и способов деятельности;

– подготовка к познанию информационно-смыслового ресурса учебника русского языка в проекции на обучающихся.

При разработке учебного пособия необходимо придерживаться таких методических принципов, как коммуникативность, функциональность, учет родного языка, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, ситуативно-тематическая организация обучения, устное опережение.

Отдельную проблему составляет создание совершенного учебника или учебного пособия по РКИ для студентов-филологов. Это должно быть издание, ориентированное на выявление фрагментов национальной лингвистической картины мира посредством сравнения, содержащее теоретическую информацию о сопоставляемых языках и практические задания, позволяющие обучающимся посмотреть на русский язык сквозь призму родного, через осознание сходств и отличий двух разных языковых систем. Особо важную роль в нем играют тексты, к которым тоже предъявляются определенные требования. Они должны отражать национальную языковую картину мира и специфику русской языковой личности.

Рассмотрим, в полной ли мере соблюдаются указанные критерии и принципы авторами современных изданий. Проил-

люстрируем это на примере нашего учебного пособия «Практический русский язык. Морфология», изданного в 2020 году [1].

В нем гармонично сочетаются традиционные подходы к преподаванию русского языка в иностранной аудитории с новыми тенденциями в организации и подаче учебного материала.

Данное учебное пособие нацелено на усвоение иностранными студентами-филологами правил образования, употребления в процессе коммуникации грамматических форм различных частей речи (как знаменательных, так и служебных). В нем представлены циклы занятий, посвященные определенной грамматической теме и вбирающие в себя комплекс практических заданий (тесты, устные и письменные лексико-грамматические задания, работу с текстами). Каждый цикл предполагает следующие этапы: теоретические сведения об определенной части речи; вопросы по теме; тест по теме; грамматические задания по теме; работа с текстом и выполнение лексико-грамматических заданий к нему, связанных с темой; самостоятельная работа по созданию собственных устных и письменных текстов, которые должны продемонстрировать знания, умения, навыки, полученные в процессе изучения той или иной части речи (в соответствии с темой).

При создании учебного пособия «Практический русский язык. Морфология» учитывались две основные «линии», обеспечивающие формирование коммуникативной, лингвистической (языковой), речевой, социокультурной, культуроведческой, профессиональной компетенций. Первая «линия» обусловила необходимость введения информации об устройстве языка, особенностях его функционирования, о роли русского языка в жизни человека, общества и государства, а также лингвострановедческих сведений. Вторая – развитие коммуникативных навыков. В данном пособии реализуются две цели: общеобразовательная (предполагающая формирование у студентов языковых и страноведческих знаний; общеучебных навыков и умений излагать свои мысли в письменной и устной формах) и воспитательная (обеспечивающая формирование у иностранных учащихся положительного отношения к России, ее истории, культуре, народу, а также мотивов для изучения русского языка, взглядов, убеждений, норм поведения).

Преимущество пособия заключается в создании условий для речевого общения, вовлечении обучающихся в процесс овладения русским языком как средством коммуникации. Предлагаются коммуникативные упражнения, отличительной чертой которых являются коммуникативные целевые установки, речевые ситуации как элемент учебного общения, а также целенаправленный отбор текстов. Коммуникативные целевые установки, заявленные в заданиях, формируют у студентов умение выражать свое отношение к явлениям, фактам и т.п.

Его достоинство заключается и в том, что система текстов позволяет обучающимся увидеть богатство русского языка в использовании частей речи в разных функциях и осознать правила выбора определенных грамматических форм посредством анализа литературного образца.

Несомненным плюсом является и тот факт, что в пособии теоретический материал вводится в виде текстов объясняющего характера, побуждающих в процессе прочтения к живой коммуникации. Дидактический материал в нем отбирался и систематизировался в соответствии с идеей методики сотрудничества: организация учебно-познавательной деятельности студентов, ориентация на совместный поиск, познание фактов, явлений языка.

Следует отметить, что тексты и задания, представленные в учебном пособии, всегда вызывают живой интерес у студентов; они стимулируют их творческую самостоятельность, развивают быстроту мышления, побуждают обучающихся к самостоятельному поиску информации, активизируют мотивацию на изучение неродного языка и, как следствие, способствуют быстрому усвоению грамматического материала. Система заданий формирует мультиграмотность (совокупность умений, позволяющих критически оценивать и создавать текст в разных форматах – в письменном и устном). Все тексты, представленные в пособии, ориентированы на реальную действительность, содержат полезную, интересную информацию о стране изучаемого языка («Деревянная сказка», «Золотой рубль», «Заполярный мед», «Пушкиногорье», «Русский лес», «П. И. Чайковский» и другие). В качестве дидактического материала привлекаются не только прозаические, но и поэтические тексты, которые передают красоту, богатство письменной и устной звучащей русской речи.

Еще одним положительным моментом является то, что пособие ориентировано на развитие творческих способностей обучающихся. Студентам предлагается написать эссе или подготовить доклад, сообщение на определенную тему (Напишите эссе на тему: «Разговор о моей стране»); Подготовьте устное сообщение на тему: «Выражение значений дательного падежа в русском и моем родном языке»; Напишите эссе на тему: «Как следует относиться к историческому и культурному наследию?»; Подготовьте сообщение на тему: «Мой кумир – это...» и другие).

Однако для эффективности процесса обучения студентов-филологов считаем необходимым отметить то, что в учебном пособии недостаточно реализован дифференцированный подход при структурировании материала. С целью повышения уровня познавательного интереса студентов к русскому языку, русской культуре целесообразнее было бы теоретический и практический материал разделить на три группы: основной, дополнительный, повышенной сложности, а также включить задания по выбору.

В дидактическом материале недостаточное место отводится контрастивному подходу, позволяющему наглядно демонстрировать сходства и отличия разных языковых систем, осознавать уникальность русского языка.

Не в полной мере реализуются межпредметные связи: отсутствуют научные тексты, а также тексты, написанные в рамках официально-делового стиля. В недостаточном объеме представлен дидактический материал, расширяющий познания обучающихся в области стилистики, в частности деловой и разговорной речи. Предлагается лишь несколько ситуативных заданий, позволяющих попрактиковаться в создании текстов, относящихся к сфере деловых отношений.

Кроме того, в пособии нет интерактивных заданий и специфических заданий на аудирование, которые способствуют восприятию, пониманию звучащей речи и важны при изучении языка, а также средств наглядности (рисунки, фотографии и т. п.).

При всех достоинствах учебное пособие «Практический русский язык Морфология» узконаправленное. Оно может использоваться как основное только на занятиях со студентами-филологами, со студентами других профилей обучения – лишь в

качестве дополнительного учебного материала, поскольку оно не содержит терминологии и текстов других специальностей.

Таким образом, опыт показывает, что создать совершенный учебник, который стал бы эффективным средством обучения – очень сложная задача. Требуется обобщение накопленного опыта и объединение усилий целого коллектива педагогов для воплощения подобной идеи в жизнь. Основная трудность заключается в том, что следует учитывать слишком много параметров, начиная с аспектов изучения языка, заканчивая индивидуальными особенностями языковой личности студентов и их способностями к изучению языков.

### *Библиографический список*

1. *Антипина Е. С., Сапожникова О. В.* Практический русский язык: морфология. Иркутск: Изд. дом Байкал. гос. ун-та, 2020. 383 с.
2. *Дейкина А. Д.* Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, А. П. Еремеева, А. Ю. Устинов, С. С. Фролкова. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2021. 502 с.
3. *Дейкина А. Д.* Ценностные смыслы современного учебника русского языка // Русский язык в школе. 2018. № 3. С. 53–56.

ББК 74.268.19=411.2,9  
УДК 372.881.161.1

*Т. Н. Сарсенгалиева, магистрант;*

*К. Т. Утегенова, канд. пед. наук, доцент*

Казахстан, Уральск, Западно-Казахстанский университет им.  
М. Утемисова

## **РОЛЬ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ СЛУШАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КАЗАХСКОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются вопросы исследования в действии и роли диалогового обучения для развития навыков слушания и говорения на уроках русского языка и литературы в казахской школе; эффективность использования активных методов обучения.

**Ключевые слова:** диалог, слушание, говорение, групповая и парная работа, задания.

*T. N. Sarsengaliyeva, undergraduate;*

*K. T. Utegenova, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor*

Kazakhstan, Uralsk, West-Kazakhstan University after M. Utemisova

## **THE ROLE OF DIALOGUE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN THE KAZAKH SCHOOL**

The article deals with research in action and the role of dialogue learning for the development of listening and speaking skills in the lessons of Russian language and literature in the Kazakh school; the effectiveness of the use of active teaching methods.

---

© Сарсенгалиева Т. Н., Утегенова К. Т., 2022



**Key words:** dialogue, listening, speaking, group and pair work, tasks.

Обновление содержания казахстанского школьного образования основной целью преподавания на уроках русского языка и литературы ставит развитие у учащихся всех четырех видов деятельности: слушания, говорения, чтения и письма. Изучение русского языка как второго предполагает, что учащиеся будут испытывать языковой барьер, затруднение в произношении слов, непонимание значения незнакомых слов.

Цель исследования: развитие у учащихся навыков слушания и говорения.

Изучение теоретико-методологической литературы показало, что активному вовлечению учащихся в учебный процесс и результативности обучения будет способствовать диалог. Результаты научных исследований показывают, что диалог занимает центральное место на уроке. Н. Мерсер и К. Литлтон (N.Mercer & K.Littleton) в своей работе показали, что «диалог в классе может способствовать интеллектуальному развитию учеников и их результативности в обучении, способствует обучению детей и их когнитивному развитию» [6, с.114].

Понимание речи на слух тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого, совместно с аудированием, осуществляется устно-речевое общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки.

С точки зрения Г. Е. Кожамкуловой и К. Г.Шоминой, говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемый средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [3, с. 31]. Нельзя не согласиться с мнением авторов в том, что говорение и слушание являются двумя взаимосвязанными сторонами устной речи, при котором восприятие и понимание речи на слух подготавливает

говoreние, говорение помогает формированию восприятия речи на слух [Там же].

Таким образом, будучи тесно связано с другими видами речевой деятельности, восприятие и понимание речи на слух играет важную роль в изучении языка, особенно при коммуникативно-направленном обучении на основе диалогового обучения.

Создание на уроке диалогового обучения представляется нам созданием такой среды, при котором раскрывается творческий потенциал обучающихся, создается коммуникативная атмосфера, способствующая раскрытию интеллектуальных и эмоциональных свойств индивида. Как показывает наш опыт, усвоение нового материала при этом происходит из-за затрагивания личностных смыслов в коммуникации.

Л. Юнусова считает, что «Диалог на уроке – это особая дидактико-коммуникативная атмосфера, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом мышления, но и обеспечивает рефлексивность, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Главное в диалоге – это процедура вопросов и ответов» [5, с. 45].

В теоретической литературе достаточно полно раскрыты основные содержательные характеристики урока-диалога, к которым относят: общение одного субъекта с другим субъектом в поиске конструктивного решения проблемы; партнёрское сотрудничество учителя и обучающихся; выстраивание технологической цепочки диалога; многоплановость видов деятельности обучающихся; создание колаборативной среды, коллективной работы участников диалога; взаимодействие подготовленного учителем сценария урока и созданного в результате взаимодействия на уроке; обсуждение участниками диалога важнейших философских и нравственно-эстетических проблем; активное использование в ходе диалогового обучения игровых методик.

Опыт преподавания показывает, что использование парных и групповых форм работы, применения активных методов обучения с учетом возрастных особенностей учащихся, дает возможность ученикам обучаться самостоятельному принятию

решений. Когда дети работают в парах или группах, они вовлечены во взаимодействие. Взаимодействие сверстников в группе, обмен мнением, свободное общение – все это, на наш взгляд, играет важную роль в обучении, дает возможность учащимся постоянно общаться между собой. При этом находятся в постоянном взаимодействии: учитель – ученик, ученик-ученик, ученик-класс, ученик-группа.

В учебниках «Русский язык и литература» общеобразовательной школы с казахским языком обучения достаточно полно представлены разного уровня задания по развитию навыков говорения. Так в учебнике 11 класса дается такое задание: В одном письме Л. Н. Толстой писал: *«Чтобы жить честно, надо рваться, путаться, биться, ошибаться, начинать и бросать, и опять начинать, и опять бросать, и вечно бороться и лишаться. А спокойствие – душевная подлость»*. Согласны ли вы с точкой зрения писателя? Поделитесь своим мнением с одноклассниками, приведите аргументы за и против [4, с. 41].

В учебниках приводятся и такие задания, где через говорение проверяется усвоение теоретического материала. Например, Расскажите, для какой области науки, техники и искусства характерны данные термины. *Космодром, адвокат, антисептика, натюрморт, моратории* и т. д. *Послушайте мнение Саши Петрова. Убедите его, что он не прав, опираясь на схему расуждения. Выразите свое отношение к мнению Саши, используя вводные слова* [2, с. 9].

Темы для диспутов актуальны и интересны для школьников. Например, *«Возможно ли было противостояние сталинской системе?»*. Рассмотрите все точки зрения, придите к общему итогу [4, с. 98]. Или такое задание: Как вы думаете, что предполагал В. Гюго под знаком «?», а что подразумевал издатель в своем ответе под знаком «!»? *Французский писатель Виктор Гюго, закончив роман «Отверженные», послал рукопись книги издателю. К рукописи он приложил письмо, в котором не было ни одного слова, а был только знак: «?». Издатель также ответил письмом без слов: «!»* [2, с. 4].

Постановка вопросов является ключевым навыком, так как при удачной его формулировке он становится эффективным

инструментом преподавания и может поддерживать, улучшать и расширять обучение учеников. Но, оказывается, важна не только постановка самого вопроса. Задавая вопросы, надо стараться выдерживать временную паузу от 3 секунд до 7 секунд, перед тем как повторить вопрос, перефразировать его и задать другому ученику или передать ответ другому ребенку. Кроме важности паузы после постановки вопроса в исследовании также отмечается необходимость пауз после получения ответа ученика на вопрос» [6, с.146].

Для достижения целей обучения немаловажную роль играет и прослушивание текста; обсуждение в группе по вопросам также дает положительные результаты. Учащиеся понимают, что необходимо внимательно слушать текст. Серия проведенных уроков LS в 7кл с использованием приемов критического мышления – «Синквейн», «Рафт», «Диаграмма Венна», «ЗХУ» – показала умение учеников работать самостоятельно и в групповой работе, высказывать свое мнение и прислушиваться к чужому мнению. Стимулирование учащихся к обдумыванию и обсуждению полученной информации способствовало развитию навыков говорения и слушания, развитию аналитических способностей, умению сотрудничать в группе, повышению мотивации к изучению произведения.

Использование диалогового обучения в практической деятельности показало, что каждый ученик в группе принимал активное участие на уроке, задавал вопросы и отвечал на них, спорил и доказывал свое мнение, также научился прислушиваться к мнению других, при этом происходил процесс самообучения и взаимообучения. Применение обучения через диалог при групповой форме работы помогло средним и слабым учащимся преодолеть трудности, потому что происходил процесс самообучения и взаимообучения, и при этом у учащихся повысилась мотивация к изучению предмета.

При проведении урока-диалога необходимо принять во внимание следующее (рис.).

использование разнообразных форм и методов; раскрытие субъектного опыта учащихся относительно предложенной темы;

подробные рекомендации по рациональной организации домашнего задания

анализ самостоятельности, оригинальности ответа, стремления ученика искать и находить разнообразные способы выполнения заданий

обсуждение с детьми в конце урока результатов диалога, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз

создание педагогических ситуаций общения, позволяющих ученикам проявлять инициативу, самостоятельность и др.

применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса

поощрение стремления ученика предлагать свой способ работы, отбирать и анализировать наиболее рациональные, отмечать и поддерживать оригинальные;

### Виды работы при проведении урока-диалога (составлено авторами с опорой на источник [3])

Рефлексия, использованная после каждого урока, помогает понять, как повысилась мотивация учеников; увидеть, что им нравится групповая работа и построение урока в соответствии с новыми подходами обучения, при котором даже неуверенные в правильности ответа ученики принимают активное участие в работе группы. В использовании разных видов рефлексий помогло учебное пособие А. А. Бизяевой «Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия». Автор пишет: «Рефлексия – необходимое свойство практического мышления учителя,

проявляющееся в применении знаний общего к конкретным ситуациям действительности [1, с.65].

Проведенное исследование, наблюдения за учениками в ходе уроков, результаты их ответов, взаимодействие учеников друг с другом позволяет прийти к выводам о том, что диалоговое обучение способствует развитию навыков слушания и говорения, мотивирует стать активным участником учебного процесса. Учащиеся обретают уверенность в своих силах, учатся с удовольствием, ощущая радость познания. Это говорит о том, что они становятся счастливыми и довольными.

### ***Библиографический список***

1. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: Псков. гос. пед. ун-т им. Кирова, 2004. 216 с.
2. *Жанпейс У. А., Озекбаева Н. А.* Русский язык и литература: учебник для 7 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. Алматы: Атамұра, 2017. 288 с.
3. *Кожамкулова Г. Е., Шомина К. Г.* Развитие навыков слушания и говорения на уроках русского языка. Астана, 2015. 44 с.
4. *Шапкина Г. З.* Русский язык и литература: учебник для 11 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. Алматы: Мектеп, 2019. Ч. 1. 152 с.
5. *Юнусова Л.* Использование диалогового обучения на уроках русского языка // Евразийский союз ученых. 2020. № 1–7 (70). С. 46–48.
6. *Mercer N., Littleton K.* (2007) Dialogue and the development of thinking: a sociocultural approach. New York: Routledge.

ББК 87.228.1

УДК 1:81

*А. Н. Гуров, MBA, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин факультета рыночных технологий ИОМ РАНХиГС*

*Л. М. Хвесьюк, студентка 3 курса направления менеджмент – маркетинг ИОМ РАНХиГС*

## **ПРАВДА И ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

***Аннотация:** Распространение продуктов ИКТ привело к ряду отрицательных масштабных явлений в общественной жизни: избыточной информации, засилью фейков, многообразным цифровым угрозам человеку. Эпохе постправды необходимо противостоять, выстраивая систему обучения и образования по новым актуальным требованиям, не забывая о культуре и наследии, морали и нравственности. Предложенные идеи позволят обеспечить безопасность знаний и смыслов (эпистемическую безопасность).*

**Ключевые слова:** постправда, фейковые новости, эпистемическая безопасность, пузыри фильтров, мораль, этика

*O. N. Gurov – MBA, Lecturer in the Department of Humanitarian Disciplines, Faculty of Market Technologies, IOM RANEPА*

*L. M. Khvesyuk – 3rd year student of the direction of management – marketing of the IOM RANEPА*

## **TRUTH AND EPISTEMIC SECURITY IN THE MODERN WORLD**

***Abstract:** The spread of ICT products has led to a number of negative large-scale phenomena in public life: redundant information, the dominance of fakes, and various digital threats to hu-*

mans. The era of post-truth must be resisted by building a system of training and education according to new relevant requirements, not forgetting about culture and heritage, morality and ethics. The proposed ideas will ensure the security of knowledge and meanings (epistemic security).

**Keywords:** post-truth, fake news, epistemic security, filter bubbles, morality, ethics

В XXI веке объемы информации, которые поглощает мозг человека, достигли колоссальных величин. Информации стало так много, что человек уже не в состоянии держать ее в своей памяти, извлекать из нее знание и пользоваться им. Чтобы решить эту проблему, люди изобретают и внедряют в повседневность разнообразные гаджеты, которые должны помочь адаптироваться к новым условиям. С развитием ИКТ, совершенствуются и становятся проще, в том числе, инструменты коммуникации, хранения и обработки информации. Но вопрос, насколько это безопасно для человека, в первую очередь, в части психического здоровья и когнитивного поля, остаётся открытым.

С одной стороны, благодаря Интернету и гаджетам людям больше не приходится сутками ждать письма или ходить в библиотеку, чтобы подготовиться к экзамену – достаточно лишь взять в руки смартфон и зайти на нужный сайт или в социальную сеть. С другой стороны, нужно ли человеку постоянно быть «на связи» или получать массу ненужной для него информации? Очевидно такое количество многообразного и многочисленного контента приводит к возникновению ряда проблем, к числу которых относится невозможность сфокусировать внимание на чём-то конкретном, ухудшение памяти и пр.

Социальные медиа упрощают общение, но взаимодействие с ними увеличивает нагрузку на мозг. Также погружение в них приводит к тому, что люди «разучиваются» ценить живое общение, ведь, находясь онлайн, ты можешь управлять не просто коммуникацией, но и временем: выбирать – прочитать сообщение сейчас или в будущем, или оставить в папке «Непрочитанное» навсегда. Некий парадокс и в том, что современный человек может находиться в полном одиночестве, общаясь при этом сразу с несколькими людьми – и метафорически, и в бук-



вальном смысле. Ко всему прочему, социальные медиа, такие как TikTok и ряд других, безусловно способствуют развитию так называемого «клипового мышления». Наш педагогический опыт показывает, что молодые люди нередко неспособны сфокусироваться в течение продолжительного периода времени, в частности, во время занятий. Также студенты неоднократно отмечали, что им сложно удерживать внимание во время просмотра полнометражного фильма или при чтении объемного литературного произведения. Студенты отмечают и то, что они привыкли регулярно просматривать ролики в Интернете длительностью около 15 секунд (но не больше 1 минуты).

Более того, современное информационное поле (обеспеченное продуктами ИКТ) переполнено отображением избыточной информацией – событиями, фактами, описаниями, рефлексией в самых разнообразных формах – по большей части персональных, незначительных, частных, неважных, даже интимных. Каждый день мозг человека потребляет огромное количество визуальной, аудиовизуальной, вербальной и др. информации (том числе, из тех самых 15 секундных роликов). В таком калейдоскопе очень сложно понять, что правда, а что нет, что имеет значение и что не несет никакой смысловой нагрузки.

Накопление информации в мире стремительно растет, объемы и скорость информационного потока с каждым годом также увеличивается, и человеку необходимо научиться «ламинировать» среди многоуровневых и перекрещивающихся, сливающихся и конвергирующих лавин. Такие потоки заставляют терять не только вектор, но и саму систему координат смыслового пространства.

В связи с этим актуальным становится изучение феномена постправды [4][5] и обеспечения эпистемической безопасности. Если первый термин известен уже давно, более того, можно говорить о настоящем времени, как об эпохе постправды, то второе понятие только концептуализируется и получает распространение.

Термин «постправда», начиная с 2016 года, стал повсеместно сопровождать описание современных общественных процессов. Оксфордский словарь [8] указывает, что первое использование термина постправда отмечено в 1992 году, когда амери-

канский драматург сербского происхождения Тесич высказался в *The Nation* по поводу аферы «Иран-контрас». Он заявил, что после разоблачений в результате Уотергейтского скандала и информации о зверствах из Вьетнама, американцы стали бояться и презирать неудобную правду, и отождествлять правду с плохими новостями, надеясь, что правительство с помощью постправды позволит обществу оставаться в зоне комфорта. Очевидно, что бомбежки Белграда и их освещение в СМИ доказали, что проблема постправды не утратила актуальности.

Тесич добился своей цели – осмысление концепта постправды было запущено. Так в 2004 году в книге «Эпоха постправды: нечестность и обман в современной жизни» американский писатель Киз выразил обеспокоенность тем, что мы теряем способность выявлять и идентифицировать ложь, в результате чего она может оставаться безнаказанной. Для автора текущая эпоха представляется нравственными сумерками человечества.

Постправда по мнению Киза включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- растущие разногласия по поводу фактов;
- размытые границы между мнением и фактом;
- усиление влияния мнения на факт;
- снижение доверия к респектабельным источникам фактов.

В связи с этим актуальным становится вопрос: как влияет на общество постправда?

По определению, человек является живым существом, в отличие от животного, обладающим даром речи, мысли и способностью производить орудия труда и пользоваться ими. Также человек является носителем определенных качеств, свойств, то есть представляет собой личность [3]. Следовательно, мы можем сделать вывод, что человек – существо разумное, способное мыслить – и, что важно – отличать правду от лжи. Однако, в современных информационных реалиях человека легко запутать. В результате общество становится безразличным к фактам и доказательствам, превращаясь в легкую мишень для опытных технологов-манипуляторов, которые научились «воровать» доверие.

Общество стало доверчивым, легко поддающимся обману и равнодушным к истине, члены общества оказываются в собст-

венных изолированных, даже не информационных мирках, а в эпистемических пузырях, то есть, в смысловых, и это заставляет нас говорить о феномене эпистемической безопасности.

Безопасность в общем смысле – это состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз, либо способность предмета, явления или процесса сохраняться при разрушающих воздействиях [1]. Термин «эпистемическая безопасность» (др. греч. «научное знание, наука; достоверное знание») предложен британской исследовательницей Сегер [7]. В недавно опубликованном отчете Сегер описывает новые общественные угрозы и как наиболее важную выделяет именно эпистемическую. Если личная безопасность – это гарантия сохранности здоровья, имущества и т. д., цифровая безопасность – это сохранность, в частности личных данных, то эпистемическая безопасность – это сохранность и безопасность знания. Сегер пишет, что на опыте пандемии мы поняли, что регулировать общественное поведение очень сложно, даже если дело касается жизни и смерти [7].

Главная угроза эпистемической безопасности – это в широком смысле фейки, конспирологическое мышление и подобные заблуждения. Однако, Сегер выделяет еще несколько угроз, которые повышают риски распространения недостоверной информации:

- Рассеянность внимания. Наше внимание рассеяно тонким слоем по максимальному объему информации. Ресурсы внимания ограничены, поэтому в гонке за ним специалисты по рекламе, журналисты и политики часто обращаются к сфере эмоций. И если мы эмоционально не откликаемся на новости, то и ее правдивость для нас не будет иметь значения.

- Ограниченная рациональность. Когда человек перегружен информацией, он склонен фокусироваться на том, что соответствует его взглядам. Последствия пребывания в пузыре фильтров называется «ограниченной рациональностью», когда человек оказывается отрезанным от информации и более не способен мыслить критически.

- Подрыв доверия. Мы склонны верить человеку, которому доверяет большое количество людей, а также человеку из своего круга, разделяющего наши ценности. Кроме того, суще-

ствуется язык жестов, тела и мимики, по которым мы считываем ложность или правдивость сообщения [7]. Эти традиционные инструменты искажаются, перестают «работать», в результате чего теряется фундамент доверия.

Сегер рассматривает наихудший возможный сценарий, который она называет «эпистемической болтовней», при которой каждый обладает неограниченным доступом к любым объемам информации, однако никто не может с уверенностью определить, правда перед ним или ложь.

Понятия международной, глобальной, национальной и региональной безопасности знакомы тем, кто работает в сфере международных отношений, об общественной, личной, финансовой, цифровой безопасности мы говорим на бытовом, личном уровне. Требования же эпистемической безопасности заключаются в обеспечении безопасности знаний, то есть, это понятие пронизывает все сферы и все уровни деятельности и субъекта, и общества.

В настоящее время можно выделить следующие тенденции, которые в эпоху постправды представляют собой угрозы для эпистемической безопасности, частично пересекающиеся с угрозами, исходящими от фейков:

- Дефицит внимания и информационная перегрузка. Избыток информации и дефицит внимания сформировали «экономику внимания»: государства, журналисты и всевозможные стейкхолдеры общественных процессов вынуждены жестко конкурировать за внимание аудитории. Наиболее эффективной стратегией привлечения внимания стало обращение к эмоциям и существующим убеждениям, а не к аналитическим возможностям.

- Пузыри фильтров и ограниченная рациональность. Такие фильтры образуются, когда индивиды, погруженные в социальные медиа, начинают воспринимать не только информацию, но и содержание, то есть, знание и смыслы, именно из инфосферы в ущерб рефлексии собственного «содержания». В результате повсеместное распространение социальных медиа приводит к замещению собственного мировосприятия миксом «содержаний» всего состава цифрового сообщества, проводимого и фильтруемого социальными медиа.

- «Недобросовестная конкуренция». В условиях беспрецедентных возможностей для создания информационных продуктов и их распространения, настолько же легким делом становится и распространение ложной или вводящей в заблуждение информации.

- Подрыв доверия. После попадания в пузырь фильтров для пользователя мнение меньшинства может оказаться более значимым и заметным, чем на самом деле. Именно поэтому вредоносные экстремистские нарративы нередко представляются гораздо популярными, чем в реальности[6, 7].

В этих условиях критическую важность приобретают солидарность, сотрудничество и доверие. Необходимо направить усилия на формирование новой социально-гуманитарной рациональности, как комплекса правил и норм для определения истинного в новых условиях, для чего требуется:

1. Перезагрузка дискуссии, признание недопустимости дальнейшего существования мира в условиях постправды.

2. Наложение обязательств на технологические компании и социальные медиа по усовершенствованию технологических инструментов проверки фактов, принуждение их открыть используемые алгоритмы и отказаться от таких, которые провоцируют вовлечение пользователей на вредной или недопустимой основе.

3. Активизация публичной деятельности научного и образовательного сообщества, просвещение и образование для повышения цифровой, медиа и иных видов грамотности.

4. Противодействие фейковым новостям на институциональном, системном уровнях, а также комплексное применение существующих тактических схем борьбы с ними.

Немалое значение в этой работе имеет образование и обучение. В этом смысле стоит обратить внимание, что метаобразование и мета-обучение представляют собой актуальную многомерную систему, требующую для успеха рефлексии, осмысления, критического подхода, аналитического подхода, постоянной работы – то есть, ровно того, что помогает бороться с постправдой и обеспечивает эпистемическую безопасность.

Общим для всей поднятой проблематики является единый этически-морально-нравственный узел. С учетом того, что в по-

следние годы в общественном пространстве концепты этики, морали и нравственности нередко используются как синонимы, и более того, применяются не только в философии и культуре, политике и праве, но и в сферах технологий, экономики и др., вспомним, в чем именно заключается различие между этими понятиями.

В самом простом смысле этика сопоставляет и противопоставляет понятия «добро» и «зло» в системе мировоззрения, мораль регулирует общественные отношения посредством норм и принципов, а нравственность представляет собой реальное поведение и конкретные поступки, а также то, как это поведение отражается на фактическом опыте субъекта, группы, социума. Более подробное исследование в представлено в статье одного из авторов о будущем метавселенных, и здесь важно то, что все дороги перспективных направлений общественного развития ведут к упомянутому выше этически-морально-нравственному узлу [2].

Какие требования существуют для обеспечения эпистемической безопасности посредством образования и обучения? В первую очередь, особое внимание к концепции непрерывного обучение. Обучение инициативное, мотивированное лично, по новым требованиям, по новым гибридным формам – это то, что называется сейчас «обучением через всю жизнь» – без отрыва от производства и от повседневности.

Во-вторых, содержание. Необходимо, заново, по-новому осмыслить, что дает нам фундамент – это отечественная культура и наследие. Мы убеждены, что российская культура с идеалами человеколюбия, обостренным чувством справедливости, верой в добро – это не просто расхожие штампы. Это или недооцененный или недооцениваемый ресурс, и в любом случае это надежный фундамент, на котором можно и нужно выстраивать систему подготовки человека к тем сложным вызовам, которые сейчас стоят перед человечеством.

Реализовав описанные выше новые требования к образованию и обучения, мы сможем дать современному человеку систему, которая позволит пользоваться колоссальными возможностями и противостоять не менее масштабным угрозам сегодняшнего дня.

### ***Библиографический список***

1. Гражданская защита: энциклопедия: [в 4 т.] / под общ. ред. В. А. Пучкова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015.
2. *Гуров О. Н.* Метавселенная — из сумерек во тьму перелетая? // Наука телевидения. 2022. 18 (1). С. 11–46.
3. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: [в 2 т.]. М.: Рус. яз., 2000.
4. *Манойло А. В., Попадюк А. Э.* «Постправда» как социальное явление и политическая технология // Международная жизнь. 2020. № 8. С. 102–111.
5. *Зиновьев А. О.* Популизм и тирания: случай Фердинанда Маркоса в сравнительной перспективе // Политика постправды в современном мире: сборник материалов по итогам Всероссийской научной конференции с международным участием «Политика постправды и популизм в современном S. Ó мире», 22–23 сентября 2017 года / под ред. О. В. Поповой. СПб.: Скифия-принт, 2017. С. 86–88.
6. *Pariser E.* The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You. USA: Penguin Group, 2011. 304 с.
7. *Seger E., Avin S., Pearson G., Briers M., Heigearthaigh S. Ó., Bacon H.* The Alan Turing Institute. URL: [https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2020-10/epistemic-security-report\\_final.pdf](https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2020-10/epistemic-security-report_final.pdf) (дата обращения: 26.05.2022).
8. The Oxford English Dictionary // Oxford Dictionaries (дата обращения: 26.05.2022).

ББК 74.200  
УДК 37.012.3

*А. С. Степанова, канд. филол. наук, доцент*

Россия, Нижний Новгород, Волжский государственный университет водного транспорта

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье анализируются средства реализации воспитательного процесса в высших учебных заведениях в условиях дистанционного обучения. Автор рассматривает опыт воспитательной работы ФГБОУ ВО «ВГУВТ» в период пандемии и приходит к выводу о его эффективности. В статье указаны способы реализации воспитательной работы на примере языковедческих дисциплин.

**Ключевые слова:** воспитание, воспитательный процесс, цифровизация, дистанционное обучение, электронное обучение

*A. S. Stepanova, cand. philol. sciences, associate professor*

Russia, Nizhny Novgorod, Volga State University of Water Transport

### **THE EDUCATIONAL COMPONENT OF LINGUISTIC DISCIPLINES IN E-LEARNING**

The article analyzes the tools of implementing the educational process in higher educational institutions by means of distance learning. The author considers the experience of the educational work of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "VSUWT" during the pandemic and comes to the conclusion about its effectiveness. The article indicates the ways of implementing educational work on the example of linguistic disciplines.



**Keywords:** education, educational process, digitalization, distance learning, e-learning

Введение в школах и вузах дистанционного обучения в связи с пандемией поставило преподавателей и обучающихся перед новыми вызовами. Один из них – необходимость осуществлять учебный процесс без прямого контакта, опосредованно, зачастую только в письменной форме. Реализация воспитательного компонента образования в условиях онлайн-обучения приобрела, в связи с этим, дополнительную сложность.

Прежде всего, необходимо выяснить, какое место занимает воспитание в образовательном процессе.

Определение понятия «воспитание» дано в законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [3]. В законе четко определено, что воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. Законодатели подчеркивают: образование не ограничивается только передачей определенных знаний, умений и навыков, но нацелено на формирование личности обучающихся, духовных и моральных ценностей гражданина и патриота.

Второй документ, отражающий важное значение воспитания в сфере образования – «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». В документе сказано, что ключевой задачей государства является «воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую

культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи» [2]. Социальным механизмом реализации государственной молодежной политики является, согласно вышеприведенному документу, «совершенствование условий для осуществления образовательного и воспитательного процессов в образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях» [2].

Обратимся к проблеме реализации воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Как правило, в целом структура воспитательной работы отражается в следующих направлениях.

**Воспитательная работа в рамках учебного процесса** включает в себя усвоение ценностно-смысловых основ учебных дисциплин (содержание базовых курсов, спецкурсов, практик, научных исследований).

**Социально-развивающее направление** представлено элементами гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания, освоением социальной среды и паттернов социокультурных отношений.

**Спортивно-оздоровительное направление** связано с пропагандой физической культуры и здорового образа жизни, организацией спортивных мероприятий.

**Культурно-досуговое направление** включает в себя организацию творческой и досуговой деятельности студентов (курсы, смотры, выставки, праздники и т. д.).

**Научно-исследовательское направление** реализует организацию научно-исследовательского творчества студентов (конференции, научные сообщества, авторские научные проекты).

**Консультативно-профилактическое направление** предполагает организацию консультационной и профилактической работы со студентами (психологическая адаптация, профилактика нарушений и аддикций, заболеваний), социально-психологическую поддержку студентов (психолого-педагогическая коррекция, индивидуальные образовательные планы и т. д.) [1, с. 32].

Рассмотрим, каким образом воспитательный процесс реализуется в «Волжском государственном университете водного транспорта», учитывая то, что в течение 2021-2022 учебного года немалая часть процесса обучения проводилась в электронной форме. Во «ВГУВТ» разработаны рабочие программы воспитания по каждой специальности и календарный план воспитательной работы вуза. В соответствии с этими документами в течение года проводилась социальная, спортивно-оздоровительная, культурно-досуговая и консультативно-профилактическая работа со студентами. При этом, несмотря на дистанционный формат работы, который имел место для всего вуза в ноябре 2021 года, а также вводился периодически для разных групп студентов по медицинским показаниям (карантин в связи с заболеванием covid-19), воспитательная работа была запланирована и выполнена в полном объеме. Воспитательный процесс реализовывался в вузе по всем выше указанным направлениям для всех факультетов. В частности, из последних событий отметим организацию и проведение конкурса рисунков и фотографий, посвященных Победе в Великой Отечественной войне; цикл мероприятий к 77-летию Победы «Смерти вопреки и мероприятия, приуроченные к другим памятным датам; участие во внутривузовском фестивале идей; проведение лекций и кураторских часов, направленных на профилактику экстремизма, терроризма и межконфессиональной розни; проведение акций пропаганды здорового образа жизни; организация посещения студентами художественных выставок, театров, концертов; проведение индивидуальных и групповых психологических тренингов и т. д.

На наш взгляд, наиболее важной, особенно в условиях дистанционного обучения, является воспитательная работа в рамках образовательного процесса. Несмотря на трудности, связанные с организацией полноценного учебного процесса с задачей воспитания в условиях дистанционного формата, цели образовательного процесса необходимо выполнить.

Подобно многим гуманитарным наукам, языковедческие науки имеют большой воспитательный потенциал. Филологические дисциплины предоставляют возможность напрямую осуществлять процесс воспитания посредством отбора материала, заданий, интерпретации и акцентов, расставляемых при обучении.

Прежде всего, преподавание языка строится на определенных источниках, и **выбор материала** может быть прекрасным средством воспитания, причем воспитательный эффект в этом случае будет достигнут как будто исподволь, очень органично. Обучение русскому языку на прозе А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, В. И. Белова, В. М. Шукшина (список открытый), английскому – Ч. Диккенса, У. Голдинга, К. С. Льюиса (список открытый) позволит обучающимся развить эрудицию, воспитать вкус, впитать ценности и идеалы, отраженные в их произведениях.

Обучение языку предполагает время от времени **групповую работу**, например, составление диалогов, выполнение задания в команде, ролевые игры. Темой и основным направлением таких заданий могут стать проблемные вопросы, воспитывающие патриотизм, гражданственность, равнодушное отношение к людям, духовно-нравственные ценности.

Одним из распространенных заданий в учебном курсе языковедческих дисциплин является написание **реферата** на заданную тему. Выбор темы предоставляет возможность внести воспитательный компонент в содержание курса. Изучение биографий знаменитых людей, значимых событий в истории страны изучаемого языка, традиций и обычаев, исследование духовно-нравственных проблем – всё это дает благодатный материал для погружения в культуру и историю страны и, как следствие, формирования ценностных установок.

Современная нам действительность также может стать источником **положительных примеров** для молодежи. Например, герои спецоперации на Украине, служащие силовых ведомств и МЧС, врачи, религиозные деятели, ставшие предметом обсуждения на занятиях по изучению языка, не только дадут образцы героизма и самоотверженности в настоящее время, но и помогут объединить историю и актуальную действительность.

Нельзя исключать из учебно-воспитательного процесса и такое средство, как **воспитание собственным примером**. Увлеченный преподаватель может заинтересовать предметом, собственной личностью, заставить учеников поверить в людей, поверить в себя.

Не стоит забывать и о **самовоспитании**, которое выходит на первый план по мере взросления личности.

Резюмируя, отметим, что недопустимо относиться к воспитательному процессу как ко второстепенному. Студенты, молодежь – это будущее страны. Будут ли люди будущего гармоничными, равнодушными, постоянно совершенствующимися, обладающими прочным нравственным стержнем, способными адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивыми к новым созидательным идеям? Ответ на этот вопрос зависит от того вклада, которые государство, образовательные организации и каждый конкретный педагог сделают в процесс воспитания.

### ***Библиографический список***

1. *Киселев Н. Н., Киселева Е. В.* Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 28–32.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» <https://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения 18.05.2022)
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 18.05.2022)

ББК 74.48:811.2  
УДК 378: 811

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

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

### **РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье представлен опыт преподавания словообразования будущим инженерам-атомщикам в рамках курса «Иностранный язык» в Ивановском государственном энергетическом университете. Речь идет о системе заданий, способствующих распознаванию иностранными студентами частотных словообразовательных моделей существительных, характерных для текстов профессиональной направленности и важных для формирования активного и потенциального словаря обучающихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, язык специальности, словообразование, словообразовательная модель, потенциальный словарь.

*G. V. Tokareva, cand. of Philology, associate professor*

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

### **THE ROLE OF WORD FORMATION IN THE STUDY OF THE LANGUAGE OF SPECIALIZATION BY FOREIGN STUDENTS AT ENGINEERING UNIVERSITY**

The article presents the experience of teaching word formation to future nuclear power engineers as a part of Foreign Language course at Ivanovo State Power University. We consider the system of tasks that helps international students to identify frequent word-

forming models of nouns peculiar to professional texts and essential for students when forming their active and potential vocabulary.

**Keywords:** Russian as a foreign language, specialty language, word formation, word formation model, potential vocabulary.

В данной статье представлен опыт преподавания словообразования в Ивановском государственном энергетическом университете при обучении языку специальности будущих инженеров-атомщиков в рамках курса «Иностранный язык». Речь идет о системе заданий, способствующих распознаванию иностранными студентами частотных словообразовательных моделей существительных, характерных для текстов профессиональной направленности.

Как показывает наш опыт, ошибки в речи обучающихся чаще всего провоцируются незнанием аффиксов и их значений, следствием чего является непонимание (или неточное понимание) значения производных слов, их функции в предложении.

Разрабатывая систему заданий, направленных на преодоление этих трудностей, мы опирались на такую единицу словообразовательного анализа, как словообразовательная модель, сосредоточили внимание на закономерностях функционирования словообразовательных аффиксов в слове и их значениях, семантической стороне русского словообразования.

В процессе моделирования заданий было проанализировано 30 текстов, отобранных преподавателями специальных предметов в качестве значимых для усвоения базовой учебно-профессиональной информации. Приведем примеры некоторых тем:

1. *Ядерная энергетика и атомные электрические станции.*
2. *Ядерное топливо.*
3. *Конструкция энергоблока АЭС. Принципы его работы.*
4. *Конструкция ядерного реактора. Управление ядерным реактором.*
5. *Обеспечение безопасности АЭС.*

В итоге были определены наиболее частотные способы словообразования в данных текстах.

В настоящей статье рассматривается система заданий, посвященных отглагольным существительным, образованным суффиксальным способом.

Определяя последовательность заданий, мы исходили из тезиса, что в научном техническом тексте мы имеем дело не с самими действиями в их конкретном жизненном проявлении, а с названиями действий. В связи с этим глагольность выступает здесь не в форме глаголов, а в форме отглагольных существительных, придающих тексту отвлеченный характер без указания лица, которое совершает действие, и других факторов, связанных с действием (время, завершенность). Эта особенность проявилась ярко в текстах по атомной энергетике: группа отглагольных существительных является в них самой многочисленной. По частотности употребления преобладают отвлеченные существительные, обозначающие действие и являющиеся синтаксическими дериватами, то есть словами с тем же лексическим значением, что и исходная форма, но имеющими, в отличие от глагола, другую синтаксическую форму. Особенно продуктивными являются отглагольные существительные, выполняющие номинативную функцию для действий. Подобные слова принято называть «имена действия». Среди них первое место безусловно принадлежит отглагольным существительным с суффиксами -ЕНИ-, -НИ-.

Приведем примеры заданий, направленных на осмысление данной особенности русского словообразования.

1. *Образуйте от глаголов существительные с суффиксами -ЕНИ, -НИ-. Ответьте на вопрос: Какое значение имеют полученные существительные: действия или предмета?*

1) *-ЕНИ-* *Получить энергию, поглотить нейтроны, выделить тепло, превратить энергию, вращать турбину, переместить стержни, делить ядра, повредить объекты, предотвратить аварию, загрязнить атмосферу, нарушить герметичность, облучить объекты, хранить топливо, глушить реактор.*

2) *-НИ-* *Создать программу, испытать двигатель, использовать энергию, регулировать количество нейтронов, подержать реакцию, загрязнять местность.*

2. *Сделайте вывод о том, к какому роду относятся существительные, образованные от глаголов с помощью этих суффиксов.*

Последнее задание, на наш взгляд, важно для понимания такого морфологического признака отглагольных существи-



тельных, как наличие категории рода, и такую особенность технических научных текстов, как активность среднего рода.

Чтобы осознать синтаксические признаки отглагольных существительных, иностранным студентам предлагается выполнить задания, позволяющие увидеть, что данные существительные способны вступать в синтаксические связи по глагольному образцу, например, переносить действие на прямой объект, который, однако, употребляется не в винительном, а родительном падеже. Обратимся к примеру.

*Заметите глагольные словосочетания именными. Используйте образец.*

*Образец: получить энергию (В.п.) → получение энергии (Р.п.)*

*1. Обогащение природного урана. 2. Поглощение нейтронов. 3. Хранение топлива. 4. Затухание реакции деления топлива.*

Как известно, к синтаксическим признакам отглагольных существительных также относится их способность присоединять к себе модифицированные подлежащие в форме родительного падежа (родительного субъекта). Этот синтаксический признак отглагольных существительных позволяет выявить следующее задание.

*Подчеркните в предложениях подлежащее и сказуемое. Трансформируйте грамматическую основу по образцу.*

*Образец: Нейтроны поглощаются ядрами урана. → поглощение нейтронов ядрами урана.*

*1. Механическая энергия преобразуется в электрическую.  
2. Ядра делятся при попадании в них нейтронов.  
3. Ядерные установки размещаются в специальных постройках.*

Следующая по частотности группа отглагольных существительных в рассмотренных нами текстах по атомной энергетике – отглагольные существительные женского рода, образованные с помощью суффиксов -К-, -Ч-, -АЦИ-. Приведем примеры заданий на отработку этой модели словообразования.

*1. Образуйте от данных глаголов существительные с суффиксами -К-, -Ч-, -АЦИ-.*

*2. Ответьте на вопрос: Какое значение имеют полученные существительные: действия или предмета?*

3. Заметьте глагольные словосочетания именными. Ответьте на вопрос: В каком падеже стоят слова, зависимые от отглагольных существительных?

-К- Выработать электроэнергию, доставить топливо, очистить воду, переработать отходы, оценить безопасность, поддержать реакцию, обстроить реактор, загрузить топливо, перезагрузить ядерное топливо, транспортировать топливо.

-АЦИ- Разгерметизировать трубопровод, оптимизировать защиту от радиации, модернизировать оборудование, регенерировать топливо, компьютеризировать процессы, утилизировать отходы, локализовать последствия аварии.

-Ч- Добыча сырья, передача тепла, подача пара.

Третье место по частотности в текстах по атомной энергетике занимают отглагольные существительные мужского рода, образованные бессуффиксным способом (с помощью нулевого суффикса). Обратит внимание на эту тенденцию иностранным студентам позволяет следующее задание.

Найдите в словосочетаниях слова, образованные от глаголов. Определите, к какой части речи они относятся и что обозначают. Замените именные словосочетания глагольными.

Отвод тепла от реактора, захват нейтрона, рост давления, разрыв трубопровода, выход радионуклидов в окружающую среду, перегрев топлива, напор воды, нагрев воды, подогрев воды, выброс парниковых газов в атмосферу.

Помимо отглагольных существительных «имена действия» в текстах по атомной энергетике достаточно активно используются «имена предметы», то есть существительные, которые образованы от глагола, но не имеют предикативной функции. Однако они могут быть описаны с помощью однокоренного глагола.

Рассмотрим задания, связанные с этой группой отглагольных существительных.

1. Приведите свои примеры, в которых существительное с суффиксом -ТЕЛЬ- называет человека по действию, которое он выполняет.

2. Укажите, от каких глаголов образованы данные существительные с суффиксом -ТЕЛЬ-. Опишите самостоятельно с помощью глаголов значение этих существительных, а затем

уточните их значение в словаре. Ответьте на вопрос: Что обозначают данные отглагольные существительные с суффиксом –ТЕЛЬ-: человека, механизм (устройство) или вещество? Используйте образец.

Образец: замедлить → замедли**ТЕЛЬ**.

**Замедлитель** – это предмет, который что-то замедляет.

**Замедлитель** – это вещество, которое уменьшает (замедляет) энергию нейтронов в ядерном реакторе. Замедлитель – это вещество.

Двигатель, охладитель, испаритель, нагнетатель, подогреватель, отражатель, разбрызгиватель, выключатель, переключатель, ограничитель, поглотитель, указатель, уплотнитель, предохранитель.

3. Напишите, что делает вода в реакторе, используя данную информацию.

1) Вода является замедлителем нейтронов и охладителем тепловыделяющих сборок.

2) Вода – это теплоноситель, который отводит тепло из активной зоны реактора.

В системе заданий по словообразованию иностранным студентам также предлагается познакомиться с отвлеченными существительными с суффиксом -ОСТЬ-. Как известно, эти существительные относятся к конструктивному словообразованию. В отношениях между производящим и производным словами у этой группы существительных лексическое значение сохраняется, но происходят морфологическое преобразование прилагательного в существительное женского рода, а также изменение синтаксической функции производного слова. Иностранцам студентам предлагается выполнить следующие задания.

1. Напишите, от каких прилагательных образованы данные существительные. Выделите суффикс -ОСТЬ-, с помощью которого они образованы.

2. Определите, какое значение имеют существительные с этим суффиксом? Для ответа выберите нужный вариант: 1) значение свойства, состояния; 2) предмета.

Надёжность, радиоактивность, безопасность, мощность, защищённость, аварийность, эффективность, прочность, герметичность.

3. *Определите, к какой части речи относятся выделенные слова. Запишите их в начальной форме. Ответьте на вопрос: Чем они являются в предложении – определением или подлежащим?*

1) *Это самая **безопасная** и **надёжная** АЭС в мире.*

2) *Высокая степень **безопасности** и **надёжности** АЭС России обеспечивается многими факторами.*

В результате выполнения подобных заданий у иностранных студентов происходит развитие смысловой и языковой догадки, благодаря чему они оказываются способными, встретив новые производные лексические единицы, догадываться об их значении, опираясь на их языковую форму и функцию в тексте. Вследствие этого у них формируется не только активный и пассивный, но и потенциальный словарь языка специальности. Задания по словообразованию корректируют и углубляют знания студентов по всем разделам науки о языке, эффективно участвуют в развитии языковой компетенции иностранного студента технического вуза, играют важную роль в овладении будущей специальностью.

ББК 74.268.19=411.2,9  
УДК372.881.161.1

*Г. К. Утегалиева, магистрант;*

*К. Т. Утегенова, канд. пед. наук, доцент*

Казахстан, Уральск, Западно-Казахстанский университет  
им. М.Утемисова

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

В статье рассматривается проблема развития функциональной грамотности учащихся путем использования на уроках русского языка несплошных текстов. Авторами проведен анализ Типовой учебной программы и сделаны выводы о достаточной представленности в ней целей обучения, направленных на развитие читательской грамотности обучающихся при работе с несплошными текстами.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, несплошной текст, анализ, Типовая учебная программа.

*G. K. Utegaliyeva, undergraduate; K. T. Utegenova, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor*

Kazakhstan, Uralsk, West-Kazakhstan University  
after M. Utemisova

## **USING NON-CONTINUOUS TEXTS IN RUSSIAN LESSONS AS A WAY TO DEVELOP FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS**

The article deals with the problem of developing the functional literacy of students through the use of non-continuous texts in the Russian language lessons. The authors analyzed the Model Curriculum and made conclusions about the sufficient representation of

learning objectives in it, aimed at developing the reading literacy of students when working with non-continuous texts.

**Key words:** functional literacy, non-continuous text, analysis, Model Curriculum.

В современной образовательной системе Республики Казахстан остро стоит вопрос функциональной грамотности обучающихся. Именно развитие национальной системы образования в аспекте подготовки молодых людей с высокими интеллектуальными качествами, способными создавать информацию и инновационные технологии, позволит государству стать конкурентоспособным среди развитых стран мира.

В одной из работ А. А. Леонтьева дается такое определение функциональной грамотности: «Если формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» [3]. Исходя из данного определения, умения и навыки формирования элементарной грамотности заключаются в обучении учащихся чтению, пониманию и составлению на их основе коротких текстов. Функциональная грамотность представляется умением высокого порядка, при котором полученные в процессе образования ЗУН призваны обеспечить адекватное функционирование индивидуума в обществе, его жизнедеятельность в культурной среде.

Казахстанское образование видит смысл функциональной грамотности в метапредметности, когда обучающийся овладевает навыками синтеза всех полученных в ходе обучения ЗУН для решения конкретных практических задач в своей жизнедеятельности. В силу такого понимания формирование функциональной грамотности на уроках русского языка можно рассмотреть с точки зрения становления креативной, развивающейся, ответственной и конкурентоспособной личности.

Один из путей формирования функциональной грамотности на уроках русского языка, с нашей точки зрения, использование несплошных текстов.

В несплошных текстах сочетается несколько источников информации, с которыми обучающиеся встречаются в реальной жизнедеятельности. К ним относят: топографические и иные планы, графики, таблицы, схемы, диаграммы, карты сайтов, рекламные плакаты, афиши, буклеты и др.

Современными методистами разработаны принципы обучения чтению несплошных текстов.

И. Н. Добротина считает, что в основе работы с несплошными текстами лежит аналитико-синтетическая деятельность, при котором, в силу особой организации таких текстов, требуются определенные навыки и знания у обучающихся. Автор считает, что важно научить обучающихся свободному получению информации, представленной в любой текстовой форме. По ее мнению, перед предъявлением несплошного текста необходимо давать следующие предтекстовые задания: поиск, анализ, преобразование информации, извлеченной из различных источников; представление информации с учетом заданных условий; использование приемов просмотрового и изучающего чтения; написание сочинения-рассуждения на заданную тему [2, с. 15].

М. Ю. Демидова считает важным в подборе тематики несплошных текстов и структуре заданий к ним соответствие их содержания возрастным особенностям учащихся и их когнитивным интересам учащихся [1, с. 214–220].

Применительно к школьной практике разработаны приемы развития чтения несплошных текстов Р. А. Сарсемалиевой. Рассматривая стратегии предтекстовой и послетекстовой деятельности, автор предлагает перечень умений и навыков, обеспечивающих полноценное прочтение несплошных учебно-научных текстов, и на их основе типологию заданий, направленных на развитие этих навыков [4, с. 11–13].

В рамках проводимого исследования, нами проанализирована Типовая учебная программа по учебному предмету "Русский язык" для 8 класса уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) на предмет наличия в целях обучения работы с несплошными текстами [5]. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выборка из ТУП целей обучения по работе  
с несплошными текстами

Тема	Лексико-грамматический материал	Цели обучения
<b>Первая четверть</b>		
Семья: права и обязанности. Синтаксис и пунктуация	Морфология. Омонимия самостоятельных и служебных частей речи. Синтаксис. Обособленные члены предложения (несогласованные определения, обстоятельства, выраженные именем существительными с предлогами).	8.1.1.1 понимать содержание текста, определяя открытую и скрытую (подтекст) информацию, цель высказывания
		8.2.1.1 понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов (в т.ч. особенности письменной формы речи), извлекая открытую и скрытую (подтекст) информацию
		8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности публицистического стиля (репортаж, фельетон, статья, интервью, очерк, обзор)
Развлечения и спорт. Синтаксис и пунктуация	Синтаксис. Обособленные члены предложения (сложные случаи обособления).	8.2.1.1 понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов (в том числе особенности письменной формы речи), извлекая открытую и скрытую (подтекст) информацию
		8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности разговорного, стиля (комментарии в блоге, чате, форуме)
		8.2.6.1 использовать разные виды чтения, в том числе изучающее
		8.3.3.1 представлять информацию сплошных текстов в виде рисунков, схем, таблиц, диаграмм и наоборот
<b>Вторая четверть</b>		
Мир профессий. Синтаксис и пунктуация	Лексика. Профессиональные слова. Синтаксис. Пунктуация. Цитата. Знаки препинания при цитировании.	8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности публицистического, разговорного, научного, официально-делового стилей (послание, характеристика, биография, автобиография;)
		8.3.2.1 излагать подробно, кратко, выборочно содержание текстов смешанного типа с изменением лица



Космос. Синтаксис и пунктуация	Лексика. Термины. Неологизмы. Синтаксис. Пунктуация. Знаки препинания в предложениях с уточняющими членами предложения.	8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности научного, стили (аннотация, тезисы, реферат, доклад); 8.3.3.1 представлять информацию сплошных текстов в виде рисунков, схем, таблиц, диаграмм и наоборот
<b>Третья четверть</b>		
Разнообразие форм жизни. Морфология и орфография. Синтаксис и пунктуация	Орфография. Правописание омонимичных и самостоятельных частей речи Синтаксис. Пунктуация. Вводные словосочетания и предложения.	8.2.1.1 понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов (в том числе особенности письменной формы речи), извлекая открытую и скрытую (подтекст) информацию 8.2.6.1 использовать разные виды чтения, в том числе изучающее
Вода в жизни человека. Синтаксис	Культура речи. Перифраз. Штампы Тавтология. Синтаксис. Назывные предложения. Определенно-личные предложения. Неопределенно-личные предложения.	8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности официально-делового стиля (послание, характеристика, биография, автобиография) 8.2.7.1 извлекать и синтезировать информацию из различных источников, определяя ее актуальность, противоречивость, достоверность, целевую аудиторию
Еда: необходимость или роскошь Синтаксис и пунктуация	Лексика. Эмоционально окрашенные слова. Синтаксис. Пунктуация. Обобщенно-личные предложения. Безличные предложения. Неполные предложения. Знаки препинания в неполных предложениях.	8.1.3.1 пересказывать содержание текстов различных типов речи с изменением лица, сохраняя структуру исходного текста

<b>Четвертая четверть</b>		
Музыка в современном обществе. Морфология. Синтаксис и пунктуация	Лексика. Окказионализм. Инверсия. Градация. Морфология. Омонимичные самостоятельные и служебные части речи. Синтаксис. Обособленные приложения.	8.2.4.1 определять смешанные типы текстов, различать характерные черты, языковые и жанровые особенности публицистического, разговорного, научного, официально-делового стилей (репортаж, фельетон, статья, интервью, очерк, обзор, послание, характеристика, биография, автобиография, аннотация, тезисы, реферат, доклад, комментарии в блоге, чате, форуме); 8.3.3.1 представлять информацию сплошных текстов в виде рисунков, схем, таблиц, диаграмм и наоборот
Научные открытия и технологии. Морфология. Синтаксис	Лексика. Термины. Неологизмы. Культура речи. Штампы. Повторы. Морфология. Омонимичные самостоятельные и служебные части речи. Синтаксис. Обособленные члены предложения	8.2.2.1 выявлять особенности структуры текста, раскрывающие основную мысль; 8.2.7.1 извлекать и синтезировать информацию из различных источников, определяя ее актуальность, противоречивость, достоверность, целевую аудиторию

Проведенный анализ показал, что во всех девяти разделах ТУП по учебному предмету «Русский язык» для 8 класса имеются цели обучения, ориентированные на формирование читательской грамотности обучающихся при работе с несплошными текстами.

В перспективе планируется проведение опытно-экспериментальной работы по более углубленному использованию несплошных текстов на уроках русского языка в целях развития функциональной грамотности учащихся.

#### ***Библиографический список***

1. Демидова М. Ю. Естественно-научный цикл: читательские умения // Народное образование. 2012. № 5. С. 214–220.
2. Добротина И. Н. О метапредметных связях, или Как русский язык помогает изучать другие предметы // Русский язык. 2011. № 17. С. 14–20.

3. *Леонтьев А. А.* От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. / под ред. И. В. Усачевой. М., 2002. Ч. 1.
4. *Сарсемалиева Р. А.* Формирование читательской грамотности на уроках русского языка на примере работы с несплошным текстом. URL: <http://orleu-atr.kz/wp-content/uploads/2021/10/полезный-ресурс.pdf> (дата обращения: 15.04.2022).
5. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 5–9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) // Приложение 4 к приказу и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года № 545. Приложение 194 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115.

ББК 80  
УДК 801.8

**Хоанг Тхи Ханг**, *старший преподаватель факультета русского языка и русской культуры*  
Вьетнам, Ханой, Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете

**ПЕРЕДАЧА НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ И  
НАРЕЧИЙ С ЧАСТИЦАМИ -ТО, -НИБУДЬ, -ЛИБО, КОЕ-  
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ВЬЕТНАМСКИЙ ЯЗЫК**  
(на материале русских литературных произведений)

В статье проведена статистика частотности неопределенных местоимений и наречий с частицами -то, -нибудь, -либо и кое- в русских литературных произведениях и рассмотрена проблема их перевода на вьетнамский язык и выявлены проблемные места, возникающие в процессе перевода.

**Ключевые слова:** местоимение, наречие, неопределенность

**Hoang Thi Hang**, *Senior Lecturer, Department of Russian Language and Russian Culture*  
Vietnam, Hanoi, Institute of Foreign Languages at Hanoi State University

**TRASLATION OF INDEFINITE PRONOUNS AND ADVERBS  
WITH PARTICLES -TO, -НИБУДЬ, -ЛИБО, КОЕ-  
IN RUSSIAN LANGUAGE INTO VIETNAMESE**  
(based on Russian literary works)

The article provides statistics on the frequency of indefinite pronouns and adverbs with particles -то, -нибудь, -либо and кое- in Russian literary works and considers the problem of their translation into Vietnamese.

**Key words:** pronoun, adverb, indefinite

Как известно, местоимения и наречия играют большую роль в любом языке. Они используются в речи каждого из нас ежедневно и многократно, делают нашу речь понятной и более разнообразной. Неопределенные местоимения и наречия (далее НМ-Н), как и класс местоимений и наречий в целом, представляют собой языковую универсалию и содержатся в грамматической системе любого языка. Они передают общее, приблизительное указание на лицо, предмет, признак... и употребляются, когда говорящий не знает, о чем идет речь, не придает этому значения или не хочет об этом говорить.

В русском языке к НМ-Н относятся местоимения/наречия на -то, кое-, -нибудь, -либо и местоимения/наречия с префиксом не-. Однако, предметом нашего исследования являются только НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое-, поскольку с нашей точки зрения они являются самыми яркими средствами выражения значения неопределенности в русском языке, так как посмотрев на эти слова, иностранные студенты без сомнений сразу поймут, что они передают значение неопределенности.

В статье проведена статистика частотности неопределенных местоимений и наречий с частицами -то, -нибудь, -либо и кое- в русских литературных произведениях и рассмотрена проблема их перевода на вьетнамский язык. Для этого нами были выбраны<sup>14</sup> произведений по разным критериям. По нашему мнению, чтобы получить объективный и достоверный результат исследования, прежде всего необходимо сформулировать требования к материалам.

Избранные для исследования произведения должны быть разнообразными по следующим критериям: объем, тема, степень популярности, время написания, автор, переводчик. На основе установленных критериев были выбраны следующие произведения для анализа НМ-Н в русском языке:

*Таблица 1*

<b>Произведение</b>	<b>Переводчик</b>	<b>Объем (слово)</b>	<b>Число НМ-Н</b>
Белые ночи, (Ф.Достоевский)	Đoàn Từ Huýn	≈ 16.762	106
Смерть Ивана Ильича (Л. Толстой)	Nguýn Hải Hà	≈ 17.373	64
Гранатовый браслет (А. Куприн)	Đoàn Từ Huýn	≈ 13900	73

Алые паруса (А. Грин)	Phan Hồng Giang	≈ 19.845	41
Старик Хоттабыч (Л. Лагин)	Đặng Khánh	≈ 71.565	267
Тихий Дон (Книги 1, 2) (М. Шолохов)	Nguyễn Thụy Ưng	≈ 197.300	582
Приключения Незнайки и его друзей (Н. Носов)	Vũ Ngọc Bình	≈ 36.701	147
Электроник – мальчик из чемодана (Е. Велтистов)	Nam Cường	≈ 35.951	130
Сын летчика (Ю. Яковлев)	Thụy Toàn	≈ 4085	13
Наш человек в футляре (В. Пьецух)	Đỗ Thái Hoà	≈ 1385	10
Бедная родственница	Phạm Hiền Hạnh	≈ 1643	4
Фонарик	Bích Hồng	≈ 961	9
Ночь Феникса	Trần Minh Tâm	≈ 1396	7
Дневник свекрови	Xuân Loan, Kim Hiền	≈ 65.706	203
			1656

Из таблицы 1 видно, что выбранные для статистики НМ-Н произведения разны по всем установленным критериям.

В таблице 2 представлена частотность НМ-Н в исследуемых произведениях.

Таблица 2

### Частотность НМ-Н в русских произведениях

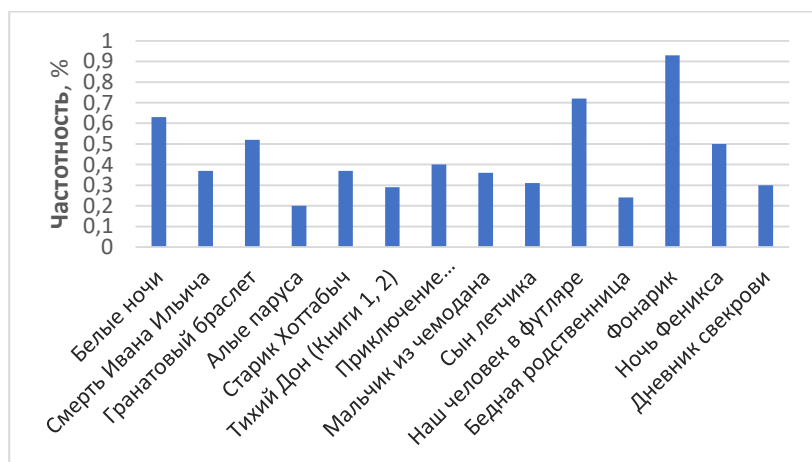


Таблица 2 показывает, что во всех рассматриваемых нами произведениях обнаруживаются НМ-Н. Однако в большинстве произведений НМ-Н обладают невысокой частотностью, в основном от 0,2% до 0,5%. Этот факт является ярким доказательством о важной роли НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое- в русском языке. Несмотря на то, что эта группа слов используется не так часто, как другие части речи, их нельзя заменить. Статистика так же показывает, что несмотря на самый малый объем текста среди 14 исследуемых произведений (всего 975 слов), рассказ «Фонарик» Л.Петрушевской обладает самой высокой частотностью НМ-Н. В нем обнаруживаются 9 НМ-Н, которые составляют 0,92% от общего количества словоупотребления.

С нашей точки зрения высокая частотность НМ-Н в рассказе «Фонарик» является неслучайной, а вполне объяснительной. В «Фонарике» рассказывается о том, как покойная бабушка спасает внучку от смертельной катастрофы. Главная героиня рассказа возвращалась одна домой со станции по знакомой дороге поздно ночью, и вдруг в глаза ей ударил луч света, как будто кто-то светил на нее фонариком. Девушка шла на этот свет, и вдруг в том месте, где должен был проходить ее путь, что-то сильно рвануло – это взрыв газопровода. Свет фонарика спасает девушку от катастрофы, так как он уводит ее от места взрыва. Источником этого света, оказывается огонек на могилке ее покойной бабушки. Используя большое количество НМ-Н в «Фонарике», Л.Петрушевская хочет описать неопределенную, неразрывную связь между покойной бабушкой и внучкой, именно эта связь спасает героиню от гибели.

В таблице 3 представлено количество переведенных и непереведенных на вьетнамский язык НМ-Н в изучаемых произведениях.

*Таблица 3*

### **Передача НМ-Н на вьетнамский язык**

<b>Произведение</b>	<b>Непереведенные НМ-Н</b>	<b>Переведенные НМ-Н</b>	<b>Все НМ-Н</b>
Белые ночи	32	74	106
Смерть Ивана Ильича	13	51	64
Гранатовый браслет	23	50	73
Алые паруса	10	31	41

Старик Хоттабыч	43	224	267
Тихий Дон	141	441	582
Приключение Незнайки и его друзей	75	72	147
Электроник – мальчик из чемодана	36	94	130
Сын летчика	3	10	13
Наш человек в футляре	2	8	10
Бедная родственница	2	2	4
Фонарик	1	8	9
Ночь Феникса	0	7	7
Дневник свекрови	69	134	203
	<b>450</b>	<b>1206</b>	<b>1656</b>
	<b>27,2%</b>	<b>72,8%</b>	

В таблица 3 не трудно заметить, что большинство НМ-Н в исследуемых произведениях было переведено на вьетнамский язык (72,8%). Это является ярким свидетельством того, что для переводчиков передача этой группы слов на вьетнамский язык имеет большое значение.

В результате проведенного анализа было установлено, что для передачи НМ-Н с -то, -нибудь, -либо и кое- на вьетнамский язык используется множество различных способов. Однако наиболее типичным способом перевода являются словосочетания со словом «**một**», что обозначает «**один**» в русском языке. Иллюстрируется в следующих примерах:

<i>Наконец-то она наткнулась на <b>что-то</b> твердое и вскрикнула.</i> (Л. Петрушевская)	<i>Cuối cùng cô đụng phải <b>một</b> cái gì đó cứng cứng và kêu lên.</i> (Bích Hồng)
<i>Я в <b>каком-то</b> испуге теперь.</i> (Ф. Достоевский)	<i>Bây giờ tôi cũng đang sợ <b>một</b> cái gì đấy.</i> (Đoàn Tử Huyền)
<i><b>Кто-то</b> схватил его за руку, подержал,...</i> (Е. Велтистов)	<i><b>Một</b> người cầm lấy tay chú...</i> (Nam Cường)
<i><b>Где-то</b> на бугре мерцала кумачная крапинка разложенного пахарями костра...</i> (М. Шолохов)	<i>Ở <b>một</b> chỗ nào đó trên ngọn gò, lấp lánh ánh lửa đỏ đỏ nhỏ xíu...</i> (Nguyễn Thụy Ứng)



*Всегда бабушка придумает **что-нибудь** смешное.* (Л.Лагин)

*Авось там **кого-нибудь** пошлет ему судьба.* (Л. Лагин)

*Он обещает послать меня **куда-нибудь** в округ.* (М. Шолохов)

*Так почему же не может быть открыта **когда-нибудь** теорема Сыроежкина?* (Е. Велтистов)

*Если **почему-нибудь** я его не найду,...* (А. Куприн)

*К концу он уже понимал, что бессилён противопоставить **какой-либо** веский аргумент, ...* (М. Шолохов)

*Надо человеку подарить **что-либо** особенно желанное* (Л.Лагин)

*«Мне еще нужно успеть поздравить **кое-кого** из моих юных друзей».* (Л. Лагин)

*Bao giờ bà cũng nghĩ ra **một** cái gì đó buồn cười.* (Minh Đăng Khánh) *May ra nó có thể gặp ở đây **một** cậu bạn nào đó cũng nên.* (Minh Đăng Khánh)

*Đồng chí ấy hứa sẽ phái anh tới **một** nơi nào đó trong khu.* (Nguyễn Thụy Ứng)

*Vậy thì **một** ngày nào đó biết đâu chẳng nảy sinh định lý Xư-ra-e-xkin?...* (Nam Cường)

*Nếu như vì **một** lẽ gì đó mà tìm không thấy,...* (Đoàn Tử Huyền)

*Cuối cùng hẳn hiểu rằng mình bất lực, không thể đưa ra **một** lý lẽ nào nặng đồng cân để cãi lại,...* (Nguyễn Thụy Ứng)

*Phải tặng cho người đó **một** cái gì mà người đó hết sức mong muốn.* (Minh Đăng Khánh)

*Ta còn phải về cho kịp gửi thư chúc mừng **một** cậu bạn trẻ tuổi của ta.* (Minh Đăng Khánh)

Можно увидеть, что при переводе НМ-Н часто используются словосочетания со словом «**một**» для передачи значения неопределенности. Следует отметить, что в русском языке слово «**один**» так же является средством выражения значения неопределенности, например: «*Одна женщина подсказала им, как дойти до центра города.*» В этой речевой ситуации слово «одна» не употребляется с целью считать лица (одна, две, три, четыре женщины), оно употреблено для того, чтобы указывать на признак лиц, не называя его конкретно и его можно заменить неопределенным местоимением «какая-то»: *Какая-то женщина подсказала им, как дойти до центра города.*

Помимо того, необходимо подчеркнуть, что в русском языке частицы -то, -нибудь, -либо и кое- не тождественны по семантике. Они придают НМ-Н разные оттенки значения:

+) НМ-Н на кое- передают неизвестность для слушателя при известности объекта говорящему. Они употребляются в случаях, когда говорящий знает точно, о ком или о чем он говорит, но по какой-либо причине предпочитает скрывать эту информацию.

+) НМ-Н на -то выражают значение неопределенности для говорящего. Они указывают на конкретное лицо/предмет, но неизвестное говорящему или определенное лицо/предмет известное говорящему, которое, однако, в момент речи он точно не помнит, что это за человек/предмет.

+) НМ-Н на -нибудь и -либо различаются лишь стилистически: частица «-нибудь» стилистически и эмоционально нейтральна, она используется как в разговорной, так и в книжной речи. А частица «-либо» употреблена только в научном стиле, в книжных вариантах речи. НМ-Н на -нибудь и -либо используются тогда, когда речь идет о совершенно неизвестном, неопределенном лице/предмете, т. е. о лице/предмете, являющемся неопределенным, неизвестным как для говорящего, так и для слушателя. [Е. В. Падучева, 1985, с. 210].

Однако согласно нашим наблюдениям во многих случаях перевода эти существенные семантические различия не отражены:

*Какой-то* самолет разбился. *Một chiếc máy bay nào đó bị tan xác.*  
*Какой-то* летчик погиб. Военный городок был в трауре. *Một phi công nào đó bị hy sinh.* (Thuý Toàn)  
(Ю. Яковлев)

Точно сон, а я даже и во сне не гадал, что когда-нибудь буду говорить хоть с *какой-нибудь* женщиной. (Ф. Достоевский)  
*Như một giấc mơ, mà tôi thậm chí cả nằm mơ cũng không nghĩ là mình sẽ có lúc nói chuyện với một phụ nữ nào đó.* (Đoàn Tử Huyền)

Листницкий великолепно знал, как страшен бывает человек, когда в таком состоянии рвется к *какой-либо* цели.  
*Litnhitki biết rõ lắm: một con người ở trong trạng thái ấy mà vươn tới một mục đích nào đó thì đáng sợ như thế nào.* (Nguyễn Thụy Ứng)

*Кое-какие слова у него получались, как у всех людей...* *Một vài tiếng nào đó nó vẫn nói như người...* (Minh Đăng Khánh)  
(Л. Лагин)

В вышеприведенных примерах можно заметить, что неопределенные местоимения какой-то, какой-нибудь, какой-либо и кое-какой переведены на вьетнамский язык одним и тем же способом: «**một...nào đó**». Смотрим другие примеры:

*Отпадает! – отрезал Волька. – Слуга покорный – летать у кого-то подмышками!* *Thôi đi ông ơi! – Vôn ca trả lời cộc lốc. – Không được đâu, ai lại bay dưới nách một người nào đó!* (Minh Đăng Khánh)  
(Л. Лагин)

*Мы с Гришкой, а с другим бреднем – Аксинью покличем, кого-нибудь ишо из баб.* *Tôi đi với thằng Griska. Còn một cái lưới nữa thì chúng ta sẽ gọi Acxinhia và thêm một người nào đó trong cánh đàn bà.* (Nguyễn Thuy Ứng)  
(М. Шолохов)

*..., когда обрывались вялые разговорные нити, кто-либо из гостей заводил дорогой, в инкрустациях хозяйский граммофон.* *Mỗi khi cái chuỗi những lời tán gẫu thân thờ đứt quãng, một người nào đó trong đám khách khứa lại lên dây cót cái máy hát đắt tiền nạm đá quý của chủ nhà.* (Nguyễn Thuy Ứng)  
(М. Шолохов)

*А когда в трескучие морозы или свирепые бураны кое-кто вздумает сдавать темпы...* *Còn giữa lúc những cơn băng giá dữ dội hoặc những trận bão tuyết điên cuồng, một người nào đó tính giảm bớt nhịp độ lao động...* (Minh Đăng Khánh)  
(Л. Лагин)

Рассматривая вышеприведенные примеры, мы видим, что при переводе неопределенные местоимения кто-то, кто-нибудь, кто-либо и кое-кто передаются одним и тем же словосочетанием «**một người nào đó**» несмотря на то, что в оригинале они имеют разные оттенки значения.

Таким образом, можно сделать вывод, что для переводчиков передача НМ-Н в русском языке на вьетнамский язык имеет большое значение. При переводе часто используются словосочетания со словом «một», которое обозначает «один» в русском языке. Однако при передаче этой особенной группы слов существенные семантические различия между частицами -то, -нибудь, -либо и кое- не отражены.

### ***Библиографический список***

#### *Литература на русском языке*

1. Гуревич В. В. Есть ли артикли в русском языке? // Русская речь. 1968. № 3. С. 57–59.
2. Гладров В. Семантика и выражение определенности/неопределенности // Теория функциональной грамматики. СПб.: Наука, 1992.
3. Крылов С. А. Детерминация имени в русском языке: теоретические проблемы // Семиотика и информатика. М., 1984. Вып. 23. С. 124–154.
4. Николаева Т. М. Словосочетания с лексемой *один*. Форма, значения и их контекстная маркированность // Николаева Т. М. Лингвистика: избранное. М.: Языки слав. культуры, 2013.

#### *Литература на вьетнамском языке*

1. Vũ Ngọc Bình. Chuyến phưu lưu của Mít đặc và các bạn. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Kim Đồng, 2020.
2. Nam Cường. Chú bé trong vali. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Kim Đồng, 1979.
3. Phan Hồng Giang. Cánh buồm đỏ thắm. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Lao Động, 2015.
4. Nguyễn Hải Hà. Cái chết của Ivan Ilyich. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản văn học, 2018.
5. Phạm Hiền Hạnh. Người em họ nghèo. Bản dịch từ tiếng Việt. Nhà Xuất bản Thế giới, 2004.
6. Đỗ Thái Hoà. Người trong bao thời nay. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà Xuất bản Thế giới, 2004.

7. *Bích Hồng*. Cây đèn. Bản dịch từ tiếng Việt. Nhà xuất bản thế giới, 2004.
8. *Đoàn Tử Huyền*. Đêm trắng. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Lao Động, 2013.
9. *Đoàn Tử Huyền*. Chiếc vòng thạch lựu. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Lao động, 2012.
10. *Minh Đăng Khánh*. Ông già Khốt ta bít. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Hồng Đức, 2017.
11. *Phan Xuân Loan, Nguyễn Thị Kim Hiền*. Nhật ký mẹ chồng. Bản dịch tiếng Việt. Nhà xuất bản Phụ nữ, 2015.
12. *Trần Minh Tâm*. Đêm phương hoàng. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Thế giới, 2004.
13. *Thúy Toàn*. Con trai người phi công. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Văn học, 2018.
14. *Nguyễn Thụy Ứng*. Sông Đông êm đêm. Bản dịch từ tiếng Nga. Nhà xuất bản Hội Nhà Văn, 2000.

ББК 74.268.3  
УДК 372.882

*Г. У. Чукина, магистрант 1 курса образовательной программы 7M01703 – «Русский язык и литература»*

*К. Т. Утегенова, канд. пед. наук, доцент*

Республика Казахстан, Уральск, НАО «Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова»

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

В статье рассматриваются определение понятия «исследовательская деятельность», условия ее организации для учащихся начальной школы. На материале сказки «Лиса и журавль» показывается, как реализуется исследовательская работа на уроке литературы.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, литература, сказка, текст, анализ, метод, стратегия, технология.

*G. U. Chukina, 1st year master's student of the educational program 7M01703 – «Russian language and literature»*

*K. T. Utegenova, cand. sc pedagogica, associate professor*

Republic of Kazakhstan, Uralsk, NJSC "West Kazakhstan University named after M. Utemisov"

## **ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES IN LITERATURE LESSONS**

The article discusses the definition of the concept of "research activity", the conditions of its organization for elementary school students. Based on the material of the fairy tale "The Fox and the Crane", it is shown how the research work is implemented in the literature lesson.

**Keywords:** research activity, literature, fairy tale, text, analysis, method, strategy, technology.

Обновление содержания, инновационные процессы в отечественной системе образования, обществе и мире направлены на достижения высоких образовательных результатов. В связи с этим исследовательская деятельность учащихся становится перспективным направлением в учебно-воспитательном процессе.

Рассмотрим определение понятия «исследовательская деятельность», данное Зимней И. А и Шашенковой Е. А. в работе «Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности». Ученые считают, что исследовательская деятельность является специфической деятельностью, которая регулируется сознанием и личной активностью, направлена на достижение цели и удовлетворение потребностей (когнитивных, интеллектуальных) через «определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания» [1].

Исследовательская деятельность развивает у учащихся когнитивные способности, совершенствует умения самостоятельной научной работы. Учащиеся овладевают умениями работать с теоретическим материалом, самостоятельно ориентируются в потоке научной информации и исследуют фактический материал, логично и последовательно в соответствии с поставленной задачей учатся излагать результаты исследования.

Основными условиями в организации исследовательской деятельности учащихся являются целенаправленность и систематичность. Такая работа должна проводиться в классе постоянно, учитель должен использовать материал уроков литературы для развития умений исследовательской деятельности, применять исследовательскую технологию, проектный метод в изучении дисциплины.

*Исследовательская деятельность учащихся должна быть направлена на выделение из художественного текста основных понятий и дать им определения, классификацию явлений и событий, анализ, характеристику, сравнение исследуемых фактов.*

*Для организации исследовательской работы необходим план:*

- 1. Почему избрана эта тема.**
- 2. Какова цель исследования.**
- 3. Какие ставились задачи.**
- 4. Какие гипотезы проверялись.**
- 5. Какие использовались методы и средства исследования.**
- 6. Какие результаты получены.**
- 7. Какие выводы сделаны по итогам исследования.**
- 8. Что можно исследовать в дальнейшем по данному направлению.**

**Чтение текста, его анализ, сравнение, классификация, систематизация должны быть основой исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы.**

М. Г. Качурин в работе «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» отмечает, что «исследовательскую работу на уроках литературы целесообразно рассматривать с двух взаимодополняющих точек зрения: как метод и как уровень, до которого в идеале могут подняться многие виды учебного труда школьников» [2, с. 17]. Таким образом, М. Г. Качурин считает, что исследование является основой творческой интерпретации художественного произведения.

Решение сложных вопросов, изучение проблем художественного произведения, его анализ также ведут к постепенному, всестороннему освоению исследовательской деятельности учащимися. Такая работа требует аккумуляции знаний, развития исследовательских умений и навыков.

Следует отметить, что конечный результат исследовательской деятельности учащихся представляет собой их собственную интерпретацию исследуемого литературного факта, новый взгляд на литературное произведение.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся близка к научному исследованию, но адаптирована к уровню когнитивных возможностей учащихся. В результате исследовательской деятельности учащиеся развивают навыки исследования как универсального способа освоения действительности, вырабатывают свою точку зрения, основанную на фактах и данных научного анализа.



Исследователь М. Г. Качурин справедливо подмечает: «Если книги живут и меняются в сознании читательских поколений, то и школьники, взгляд которых в условиях хорошего преподавания будет внимателен и пытлив, способны увидеть в давно известном тексте что-то незамеченное прежде» [2, с. 15].

Рассмотрим организацию исследовательской деятельности учащихся начальной школы на примере сказки «Лиса и журавль». Исследовательская деятельность учащихся строится на основе стратегии «Идеал» технологии критического мышления. Согласно стратегии «Идеал» работа по организации исследовательской деятельности учащихся состоит из пяти этапов. На первом этапе учащиеся определяют проблему, оформляя ее в форме вопросительного предложения, которое должно начинаться со слова «Как?». Следующий этап включает работу по решению выдвинутой проблемы. Учащиеся предлагают различные способы решения, которые фиксируются на доске или в тетрадях. Работа третьего этапа состоит из анализа и оценивания предложенных способов решения проблемы. На четвертом этапе необходимо сделать выбор из предложенных вариантов решения проблемы, аргументируя свое мнение. Последний этап – презентация результата работы учащихся, которая может быть оформлена в виде схемы, рисунка, плана, кластера, сочинения, авторского изложения решения проблемы.

Для организации исследовательской деятельности учащимся предлагается только первая часть сказки «Лиса и журавль». В этой части повествуется о лисице, пригласившей журавля в гости, который не смог попробовать угощения. Теперь настает очередь журавля приглашать лисицу в гости.

Учащиеся после прочтения первой части сказки, самостоятельно определяют проблему, обозначая ее следующим образом: «Как журавль угостит лисицу?». Далее учащиеся представляют различные способы решения:

Приготовить хорошее угощение.

Сделать так, чтобы лисица не пришла в гости.

Обмануть лисицу.

Спрятать угощение.

Приготовить такое угощение, чтобы лисице было бы стыдно за свой поступок.

На следующем этапе работы учащиеся оценивают предложенные варианты решения проблемы, анализируя и обосновывая свой выбор, и обозначают знаком «+» сильные решения. Знаком «+» отмечают неудачные решения.

Аналитический, четвертый, этап работы предполагает выбор варианта решения проблемы из предложенных. Этот этап работы развивает у учащихся умение аргументировать свою точку зрения, анализировать ее с разных сторон, высказывать свое суждение, делать умозаключения и выводы.

Итогом исследовательской работы над сказкой «Лиса и журавль» является самостоятельная реализация выбранного варианта решения. На этом этапе учащиеся знакомятся со второй частью сказки, из которой они узнают, как угостил журавль лисицу. Учащиеся сравнивают свое решение проблемы с решением, изложенным в сказке, делают выводы.

Исследовательская деятельность учащихся на уроках литературы развивает восприятие исследуемого материала с научной точки зрения, умение интерпретировать его, структурировать, глубже осознавать и понимать литературное произведение.

### ***Библиографический список***

1. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2017. 103 с.

2. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение. 2019. С. 15–17.

3. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие. 2-е изд. М.: URSS, 2017. 270 с.

4. Шпаковская М. А. Методика научной работы: учебное пособие. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2017. 101 с.

ББК 81.411.2-5  
УДК 81

**Я. В. Шевякова**, *учитель русского языка и литературы*  
МОУ «Средняя школа №1», г. Ярославль, магистрант ЯГПУ  
им. К.Д. Ушинского

**ГЛАГОЛЫ, ИМЕЮЩИЕ СИЛУ ЭПИТЕТА,  
В РОМАНЕ ДИНЫ РУБИНОЙ  
«НА СОЛНЕЧНОЙ СТОРОНЕ УЛИЦЫ»**

**Аннотация:** Целью данной статьи является изучение глаголов, имеющих силу эпитета. Задача статьи – выяснить как глаголы, имеющие силу эпитета, влияют на создание конкретного художественного образа. Особое внимание уделяется двум главным героиням романа Дины Рубиной «На солнечной стороне улицы» – Кате и Вере Щегловым. В статье представлена классификация глаголов, имеющих силу эпитета, и сделан вывод о том, как они влияют на создание художественного образа.

**Ключевые слова:** глагол, эпитет, выразительные средства, части речи, глаголы, имеющие силу эпитета

**VERBS WITH THE POWER OF EPITHET  
IN THE NOVEL BY DINA RUBINA  
"ON THE SUNNY SIDE OF THE STREET".**

**Y. V. Shevyakova**, *Teacher of Russian language and literature*  
MOU "Secondary School No. 1" Yaroslavl, master's student  
of K. D. Ushinsky YAGPU

**Abstract:** The purpose of this article is to study verbs that have the power of an epithet. The purpose of the article is to find out how verbs that have the power of an epithet affect the creation of a specific artistic image. Special attention is paid to the two main characters of Dina Rubina's novel "On the sunny side of the Street" –

Katya and Vera Shcheglova. The article presents the classification and concludes how verbs affect the creation of an artistic image.

**Keywords:** verb, epithet, expressive means, parts of speech, verbs having the power of an epithet

В русском языке глагол занимает особое место, так как именно с помощью глаголов раскрывается основная структурная и смысловая нагрузка текста.

Многие авторы включают в свое произведение глаголы, имеющие силу эпитета, – это яркое средство образной конкретизации речи. Писатели обращаются к такому приёму, чтобы «вдохнуть жизнь» в повествование. Глаголы выполняют стилистическую функцию создания художественной речи.

Сегодня в литературе большой интерес представляет женская проза, в которой писательницы отразили сложное и противоречивое время, смогли заинтересовать читателей, поднять важные проблемы. Мир прозы Дины Рубиной – тому доказательство.

В романе рассказывается о послевоенном Ташкенте, о городе, в котором переплетается множество судеб. Писательница показывает разных людей, но ни один из персонажей не появляется в романе случайно, за всеми историями стоит Город – солнечный и родной для автора. Все это связано воедино и соединено с историей художницы Веры Щегловой и ее матери – Кати, они являются главными героинями этого романа.

Создавая сюжет, автор произведения использует глагольные эпитеты, показывая живую речь своих героев.

Нами была составлена классификация и схема-периодизация жизни Веры и Кати. Необходимость использования такого метода продиктована сложностью сюжетной организации романа, при которой мысли, действия персонажей сотканы в единое повествовательное полотно. При чтении появляется устойчивое ощущение, что всегда, в каждой сцене незримо присутствует автор, который вдруг перевоплощается в одну из героинь. Или сразу в обеих. Кинематографичность романа очевидна – и это, естественно, создает трудности в выборе и упорядочении отдельных лексических единиц.

Для удобства анализа мы решили рассмотреть каждый период жизни героинь и назвать эти периоды словом «время».

Таким образом, в жизни Веры мы выделили три времени: настоящее, прошлое, будущее. Настоящее – когда ее мать – Катя Щеглова возвращается из тюрьмы, здесь автор и показывает читателю, как завязывается конфликт. Далее – прошлое – это детство Верки и будущее – «Чужой мир» – взрослая жизнь Веры, здесь автор рассказывает о становлении Веры как художника, о ее взаимоотношениях, и наконец, читатель узнает о встрече автора с героиней своего романа.

В жизни Кати Щегловой мы выделили четыре времени: детство Кати, ее жизнь в блокаду, «Чужой мир» – жизнь в семье Семипалого, далее – появление Верки и настоящее Кати.

Мы рассмотрели периоды, которые прошли героини, обратили внимание на то, как складывались их жизни, какие события повлияли на их характер. Мастерство писателя заключается в том числе и в умении выбирать точные характеристики персонажей с помощью глаголов. Чем более глагол соответствует понятию «эпитет», тем выше мастерство писателя. Для характеристики глаголов в романе «На солнечной стороне улицы» мы сделали выборку глаголов, которые, на наш взгляд, имеют силу эпитета.

В классификации мы выделили пять групп: эмоциональное состояние, поведение, характер, речевая характеристика, характеристика внешности.

Рассмотрим характеристику Кати Щегловой.

В эмоциональном состоянии героини можно отметить то, что Катя всегда хочет быть главной, чтобы все шло так, как она сказала, героиня показана властной – это выражено глаголами – «мать командовала», «театрально захохотала», «мать захотела отказаться, как отрезать» и т. д.

Можно проследить, что героиня подстраивается под ситуацию, мы видим ее властной, но как только Катя оказывается в полицейском участке, она сразу «приутихла», «закатила глаза и обмякла».

Еще нужно обратить внимание на то, что жизнь с Семипалым у Кати была тяжелой, мы не видим ни одного глагола, описывающего светлые ощущения, а только «выла», «плакала»,

«пробивалась», «сжалась», «пристанывала» – читатель может наблюдать, что автор этими глаголами показывает борьбу за жизнь.

В поведении героини можно заметить ее отчужденность от людей. Катя избегает всякого проявления теплоты и ласки, каких-то добрых слов.

Можно заметить, что автор не случайно выбирает глагол – мать *нагрязнула*, именно так появляется Катя из тюрьмы, сразу начинает устанавливать правила, по которым привыкла жить она – **сгребла** все холсты, **свалила** на пол. Автор дает описание героини, для этого использует фразеологизм – **совала нос** не в свои дела.

В разные периоды жизни Кати можно отметить, что у нее резкие движения – так она пытается защититься от окружающего мира, показать, что у нее нет любви – *билась, раскидала, шарахнулась, метнулась, отпрянула, толкнула, заволокла и бросила*. Читатель может заметить, что Катя преодолевает любые трудности, выпутывается из ситуаций, которые появляются на ее пути – *прошибала любые препятствия*. Мы видим, что формируется ее характер, появляется главный принцип – не **одалживать и не одалживаться**. Автор показывает героиню как лидера, который может организовать людей. Ее главный талант заключается в том, что она видит людей, может обмануть их чувства, их взгляды, это помогает в ее делах.

В речи героини можно заметить много просторечных слов, Катя не стремится учиться: «Не тянулась – хоть как-то **наверстать, сократить** это расстояние» – героиню интересует только жажда наживы.

Во внешности героини можно заметить, как отражается ее внутреннее состояние – **выкатила** глаза, **помрачнела, осунулась**, Катя страдальчески **морщилась, оскалила** зубы – некоторые характеристики показывают злость, накопившуюся у героини. Ей чуждо всякое проявление теплоты в адрес окружающих ее людей. Катя упрекает свою дочь, что та занимается бесполезным делом: «Все *малюешь*... Я в твои годы **горбила** всюю».

С самого раннего детства Вера слышит резко-негативные высказывания матери. Дается характеристика разговора Кати:

«Мать **не разговаривала, а покрикивала**: Где шлялась?, Посмотри, во что ты платье **изгвоздала**, Ты с кем **болталась?**».

Героиня показывает свою силу и превосходство над другими – она командует и приказывает: «Ты у меня отсюда бесплатно **вылетишь**». С Семипалым Катя обращается так же грубо – страх заставляет ее защищать себя от этого человека, она не хочет оставлять ему ничего, показывает свой характер – «**Осто-чертел** ты мне, Семипалый!», «И живот от тебя унесу, и **оберу, и заложу** весь твой гадюшник», «**Подпалю** я тебя». Только на смертном одре героиня называет себя злом, признается, что всех ненавидела, не жила как человек.

Таким образом, Кате Щегловой свойственна стилистически сниженная лексика, грубость, проявление агрессии, стремление выделиться себя, показать, что она является лидером.

Рассмотрим примеры глаголов, имеющих силу эпитета относящихся к Вере Щегловой.

Автор, показывая читателям конфликт между Верой и Катей, не случайно выбирает такой глагол – **шарахнулись** друг от друга. Мы видим, что героини не принимают друг друга, даже ненавидят, они вынуждены только терпеть сосуществование.

Когда в жизни Веры появляется молодой художник, к которому Вера испытывает любовь, автор показывает героиню настоящей, переживающей, живой: «**Вскочила и бросилась** в коридор», **заколотила в дверь, заорала**», «**бросилась** на дверь, **выла, визжала, дрожала**». Именно в этот момент она понимает – этот человек является ценным для нее.

С детства Вера понимала, что не хочет быть такой, как ее мать, но во взрослой жизни Веры можно заметить отчужденность героини от людей, она не проявляет любви, читатель видит ее закрытым человеком. Вера показывает свое эмоциональное состояние – «**И кричала, чертыхалась, грубила** ему» – но для всего мира она оставалась загадкой, даже для автора, которая пытается понять и рассказать читателю, какая на самом деле Вера: -Я Ваш автор – в том смысле, что сочиняю о вас книгу! Она **хмыкнула**, тряхнула головой, **нахмурилась**». – Вера даже после этой фразы показывает свое равнодушие.

В поведении Веры можно заметить ту отчужденность от мира, которую мы отметили у Кати: «наконец, **ложилась, зава-**

**ливалась** как медведь в берлогу, **закукливалась**». Нужно отметить, что Вера хорошо себя чувствует в одиночестве, она может думать обо всем, ей вспоминаются образы, люди. Она построила себе свой мир, в который не желает пускать чужих людей, поэтому не хочет продавать свои картины.

Движения Веры резки – **швырнула** швабру, **нашарила** блокнот, **ринулась** назад, **металась**, **схватила**. Эти глаголы показывают шероховатость и сложность ее характера, отсутствие ласки. Героиня показывает свой характер, как и Катя. Она не хочет зависеть от кого-то, не хочет принимать заботу – **восставала** против его опеки, не позволяла себя **оборвать**, побыстрее уйти.

Рассмотрим речевую характеристику Веры Щегловой. Вера, как и мать, любит свободу, независимость, они обе являются лидерами. Если Катя выбирает деньги, то Вера выбирает гармонию, искусство – это их главное отличие.

Речь Веры отличается правильностью, она умеет выражать свои мысли, какое-то время преподает детям, но, с другой стороны, можно заметить, что проявляются черты Щегловой-старшей – грубость, резкие высказывания, умения постоять за себя, показать свою позицию. Например, «значит, вот так: **судиться и сволочиться с тобой я не буду**, ну, эту поэзию мы **слыхали, отрезала Вера**» – резко высказалась – помечает автор.

Вере свойственны просторечные слова и высказывания, которые использовала мать – Катя Щеглова: **чокнулся, прет**.

Можно заметить, что глаголы, которые описывают внешность Веры, совпадают с ее внутренним состоянием, внешность отражает их: **морщилась**, причем эта привычка остается у героини на протяжении времени, **мотнула** головой, **нахмурилась, помолчала и нахмурилась, поморщилась** – во всем этом проявляется ее одиночество, отсутствие желания общаться с чужими людьми.

В ходе нашего исследования, мы выяснили, что Дина Рубина использует глаголы, которые имеют силу эпитета.

Мы рассмотрели образы двух главных героинь романа «На солнечной стороне улицы» – Веры и Кати Щегловых. В ходе анализа глагольной лексики, живописующей образы героинь, мы пришли к выводу, что с помощью глаголов, имеющих



силу эпитета, автор описывает эмоциональное состояние, поведение, характер, внешность, создает речевую характеристику.

Нами были выявлено сходство между Катей и Верой: в жизни героинь было много трудных моментов, что приводит к одиночеству, отсутствию умения любить, закрытости.

С помощью глаголов-эпитетов автор передает одиночество и отчужденность героинь, в каком-то смысле даже враждебность.

Каждая из героинь борется за жизнь, отстаивает свою позицию, никто не хочет уступать, обе любят свою свободу и независимость от кого-либо.

У каждой из героинь талант – Вера становится художником, а Катя приобретает кличку – «артистка», именно этот талант облегчает ей жизнь, помогает выживать.

Лексика с просторечной окраской является одной из главных в описании Кати Щегловой – эти глагольные лексемы показывают картину мира героини. Речь Веры – грамотная и стилистически правильная, но появляются и резкие высказывания, отрицательные характеристики, просторечные слова Щегловой-старшей.

Таким образом, Дина Рубина использует глаголы, имеющие силу эпитета, для создания конкретного художественного образа, тогда читатель понимает какой является герой, какую жизнь и испытания пришлось пройти, как формировался характер. Глаголы-эпитеты придают красочность и понятность образом, помогают проникнуть во внутренний мир героев, понять их позицию.

### **Источник**

*Рубина Д.* На солнечной стороне улицы: роман. М.: Эксмо, 2018. 432 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>В. Н. Базылев</b> Матрица этнотипа обучающегося как основа организации учебного процесса в курсе РКИ.....	3
<b>Буй Бинь Минь</b> Обращение мужа к жене во Вьетнаме.....	11
<b>Ву Тхьонг Линь</b> А. С. Пушкин-портретист в романе “Капитанская дочка”: проблема воссоздания портрета в переводе на вьетнамский язык.....	19
<b>И. В. Долинина</b> Воспитательная работа со студентами как фактор повышения эффективности обучения русскому языку.....	26
<b>Е. А. Дугарева</b> Дидактическая модель динамики процесса краткосрочного обучения русскому языку.....	35
<b>В. И. Земзерева</b> Использование книжных афоризмов о русском языке в процессе обучения иностранных студентов.....	42
<b>А. М. Колюшников</b> Лингвистические элементы речи персонажей в серии мультфильмов о домовенке Кузе.....	49
<b>И. В. Костина</b> Синонимы лексемы «друг» в русском языке.....	54
<b>В. Э. Лесных</b> Херитажники как представители лингвокультурного феномена.....	60
<b>К. А. Лукьянова, М. А. Сокол</b> Специфика вузовского обучения людей среднего возраста русскому языку как иностранному.....	67
<b>О. В. Лысова, А. Ш. Абдуллина, О. И. Лысов</b> Использование краеведческого материала в современной образовательной траектории.....	73

<b>А. Т. Манкеева</b>	
Колоронимы жёлтый/сары по данным этимологических и толковых словарей русского и казахского языка.....	80
<b>Нгуен Тинь</b>	
Способы передачи значения категории повелительного наклонения русских глаголов на вьетнамский язык.....	93
<b>С. Ю. Родонова</b>	
«Жемчужное ожерелье» Н. С. Лескова как источник для работы с лексикой со значением «сватовство» на занятиях по русскому языку как иностранному.....	106
<b>Е. С. Антипина, О. В. Сапожникова</b>	
Современное учебникотворчество: на пути к созданию совершенного учебника по РКИ.....	112
<b>Т. Н. Сарсенгалиева, К. Т. Утегенова,</b>	
Роль диалогового обучения в развитии навыков слушания и говорения на уроках русского языка и литературы в казахской школе.....	119
<b>А. Н. Гуров, Л. М. Хвесюк</b>	
Правда и эпистемическая безопасность в современном мире.....	126
<b>А. С. Степанова</b>	
Воспитательный компонент языковедческих дисциплин в рамках реализации электронного обучения.....	135
<b>Г. В. Токарева</b>	
Роль словообразования при изучении иностранными студентами языка специальности в техническом вузе.....	141
<b>Г. К. Утегалиева, К. Т. Утегенова,</b>	
Использование несплошных текстов на уроках русского языка как способ развития функциональной грамотности учащихся.....	148

**Хоанг Тхи Ханг**

Передача неопределенных местоимений и наречий  
с частицами -то, -нибудь, -либо, кое-  
в русском языке на вьетнамский язык.....155

**Г. У. Чукина, К. Т. Утегенова**

Организация исследовательской деятельности учащихся  
на уроках литературы...//.....165

**Я. В. Шевякова**

Глаголы, имеющие силу эпитета, в романе Дины Рубиной  
«На солнечной стороне улицы».....170

*Сетевое издание*

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

Сборник материалов  
Международной научно-практической конференции

*Иваново, 25–26 мая 2022 г.*

Директор издательства *Л. В. Михеева*  
Верстка *В. В. Вест, В. А. Киселева*

*Издается в авторской редакции*

Подписано в печать 14.11.2022 г.  
Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Уч.-изд. л. 7,7. Объем 3,6 Мб. Заказ 22.  
Издательство «Ивановский государственный университет»  
✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41  
E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru