



**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«СТАНКИН»
(РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ)**

**САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ШАРОФА РАШИДОВА
(РЕСПУБЛИКА УЗБЕКИСТАН)**

**ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РОССОТРУДНИЧЕСТВА
В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН**

**АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
(РОПРЯЛ)**

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

**МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
12-13 марта 2024 года**

САМАРКАНД – МОСКВА, 2024

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

УДК 80 + 81+82+372+31

ББК 812Р

Р-88

Печатается в авторской редакции

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, доцент Т.В. Васильева

(ответственный редактор);

доктор педагогических наук, профессор Г.М. Лёвина

доктор филологический наук, доцент О.А. Ускова

доктор по философским наукам (филология), PhD Р.Х. Абдуллаева

кандидат педагогических наук В.В. Зикратов;

кандидат педагогических наук Н.В. Краснокутская

Р-88 Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация: материалы III Международной научно-практической конференции/ под ред. Т.В. Васильевой (отв. ред.) [и др.] – Самарканд - Москва 2024. – 287 с.

ISBN 978-9910-9780-2-9

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции, посвященные обсуждению актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного и современной лингвистики. Содержание представленных статей отражает способы решения обозначенных проблем филологии и методики преподавания РКИ в современных условиях.

Материалы сборника адресованы научно-педагогическим работникам образовательных организаций высшего образования, руководителям и педагогическим работникам общеобразовательных организаций, студентам, магистрантам, аспирантам и докторантам.

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

УДК 80 + 81+82+372+31

ББК 812Р

ISBN 978-9910-9780-2-9

© ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,
2024

© Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова,
2024

© Авторы, 2024

Содержание

Предисловие	8
Приветственное слово Самарканского государственного университета имени Шарофа Рашидова	
Халмурадова Р.И.	9
Приветственное слово ректора Московского государственного технологического университета «СТАНКИН»	
Серебренного В.В.	10
Абдуллаева Р.Х.	
Репрезентация положительной эстетической оценки человека	11
Абиева Н.М.	
Интеграция цифровых технологий в преподавании русского языка как иностранного в медицинском вузе	16
Абишева И.М.	
Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного	20
Акифи О.И.	
Творческая самореализация как мотивирующий фактор к изучению русской литературы у студентов-нефилологов (на подготовительном факультете)	24
Анопочкина Р.Х.	
Интерактивность как средство обучения коммуникации в системе РКИ	28
Артюхова Л.А.	
Современный взгляд на подходы к обучению диалогу на занятиях по русскому языку как иностранному на довузовском этапе	32
Атавуллаева С.Ж.	
Использование инновационных приемов в обучении русскому языку на неязыковых факультетах университета	35
Баятян Э.А.	
Некоторые размышления о программе курса «Методика преподавания иностранных языков» в педагогическом вузе	38
Бовелиева Я.В.	
Эффективные методы оценивания речевых навыков на уроках русского языка как иностранного	42
Буряченко Т.И., Буряченко Е.С.	
Методы и приёмы ТРИЗ-технологий при работе с текстом на занятиях по русскому языку	44
Валиева И.В.	
Лингвистические особенности современного рекламного текста	49
Васильева Т.В., Лёвина Г.М.	
К вопросу о подготовке преподавателей РКИ для вузов инженерного профиля: взгляды работодателя и руководителя магистратуры	53
Венидиков С.В., Иванов Е.Е.	
Ревитализация сленга как феномен речевой девиации: по материалам сериала «Слово пацана»	59

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Винокурова Е.И.	63
Русский язык для специальных целей: лексико-грамматические особенности (из опыта преподавания в МГУ- ППИ в Шэнъчжэне)	
Выдрина В.В.	
Трудности обучения говорению монгольских школьников в онлайн-формате и способы их преодоления	68
Гатауллина А.Г., Залялова Р.Р	
Формирование коммуникативных навыков в профессиональной сфере у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки	72
Гичунц К.В.	
Вопросы сохранения исторической памяти на уроках русского языка как иностранного	75
Гринберг С.А.	
Особенности функционирования белорусизмов в русскоязычных поэтических и прозаических художественных текстах	79
Грязнова В.В., Харитонова Н.В., Варламова В.Н.	
Содержание обучения чтению на русском языке иностранных слушателей на основе научных текстов как средство формирования профессиональных компетенций	83
Гули-заде Р.Н.	
Роль межкультурной коммуникации в обучении русскому языку как иностранному в иранских вузах	85
Джошевска Н.С.	
Специфика обучения устной и письменной профессиональной коммуникации иностранных студентов медицинского профиля	89
Ефремова З.И.	
Иноязычная военная терминология в системе языковой подготовки курсантов	92
Закирьянов К.З.	
Функционирование русского языка в многоязычном мире	95
Зикратов В.В., Бекназарова М.Б.	
Понятие «концепт»: междисциплинарный подход	99
Игнатова И.Б., Кузькина А.И.	
Самореализация личности учащегося в форме творческой активности на уроках истории (на подготовительном факультете)	103
Извекова Т.Ф.	
Научное познание и формы его выражения в знаковых конструкциях	106
Иосифова А.З.	
Пищевой код в русской праздничной культуре Рождества	110
Кадымова Д.Р.	
Творчество Алишера Навои в духовно-просветительском развитии личности: ономастический фон поэзии	113
Карташёва А.Н.	
Профессиональная направленность при обучении русскому языку в вузе	116

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Ким С.Ф.	
О второстепенных членах предложения, синкетической семантики и методика их изучения	119
Китляева С.Д.	
Чтение как важнейший аспект при обучении РКИ	128
Красман В.А., Русинова Н.С.	
Особенности создания учебного пособия по русскому языку как иностранному для обучающихся по направлению «Регионоведение России»	130
Крылова И.А.	
Изучение форм и роли русских обращений в художественном тексте в иноязычной аудитории	134
Кумбашева Ю.А.	
«Повести Белкина» А.С. Пушкина в иностранной аудитории: идея «судьбы» на содержательном и формальном уровне	139
Кушмаматова С.К.	
Сравнительно-сопоставительный анализ антропонимов, функционирующих в повести Худайберды Тухтабаева «Волшебная шапка» (на материале оригинального и переводного текстов)	144
Липатова Е.В.	
Ценностный потенциал топонимики в изучении русского языка: топоним Самарканд	147
Литвин В.Б.	
Вопросы межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в узбекской аудитории	151
Мамадалиева Г.Р.	
Речевая характеристика героев в рассказе «День уборки» Дины Рубиной	155
Мартынова М.А., Боровикова М.В.	
Лингвострановедческий потенциал произведений Н.В. Гоголя в иноязычной аудитории	158
Махнач Ю.И.	
Репрезентация белорусской и русской культуры в минском ономастиконе	163
Медведева С.В.	
Актуальные проблемы преподавания русского языка на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ	168
Мельниченко Н.П., Одинцова Е.С.	
Изучение русского фольклора на занятиях по литературе в рамках дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан и лиц без гражданства	172
Мещерикова А.Ю.	
Особенности довузовской подготовки иностранных студентов киновузов	177
Мирзаева З.Р.	
Русская литература и культура в аспекте развития речи иноязычных школьников	181

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Москвина Ж.О.

Лингвокогнитивный анализ универсальных концептов в процессе изучения русского языка как иностранного. Стратегия воспитания поликультурной языковой личности

186

Омельченко Л.Н.

Цифровые информационные ресурсы: проблемы использования в преподавании лингвистических дисциплин

188

Писарь Н.В.

Генеративный искусственный интеллект как средство создания интерактивной среды обучения на занятиях по русскому языку как иностранному

191

Расулова К.Ю.

Усвоение русских фразеологизмов в иноязычных группах

196

Рябова О.Д.

Комплексный подход к изучению темы «Времена года» в системе РКИ

199

Салтанова Н.Ю.

Лингвистические стратегии в межкультурной коммуникации: роль языка в формировании культурного контекста и интерпретации сообщений

204

Самуненкова (Варченко) В.В.

К вопросу о выборе видов заданий по языку специальности для обучающихся по направлению «Государственное управление»

209

Селиверстова Ж.Б.

Русское слово в современном казахском музыкальном дискурсе

214

Суркова Е.В.

Интенсивные методы преподавания РКИ в целях формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев

217

Тилляева М.Ю.

Выражения с компонентом-зоонимом в языковой картине мира русского и узбекского народов

220

Трегубова Л.С.

Использование культурологического подхода в процессе формирования текстовых умений учащихся-инофонов

223

Фахрутдинова М.Т.

Состояние и функционирование современной русской речи

227

Хакбердиева С.Ф.

Соответствия и противоречия в паремиях о семье и семейных традициях в русской и узбекской лингвокультурах

231

Халина Н.В.

Кросс-культурная ориентально-российская эпистемология: интеркультурная эстетика и дизайн ментальных коммуникаций

236

Хасанова П.Р.

Фразеологизмы с зоонимическим компонентом в концепции ученых-лингвистов

241

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Шарипова Н.Э.	
Обучение студентов-юристов работе с текстом по специальности на занятиях русского языка	246
Шаталова Л.С., Шаталова Н.С.	
Организация обучения метаязыку специальности в современном техническом вузе	252
Шахов А.В.	
Элементы адаптации иностранных слушателей подготовительных отделений к изучению физико-математических дисциплин	257
Шейхи Х.Г.	
Функционирование основных русских глаголов в социальных сетях Р (на основе материалов электронных СМИ в НКРЯ)	259
Шепель А.А.	
Имена собственные в переводе художественной литературы (на материале перевода на английский язык «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина)	264
Щербак А.С., Рустамова З.	
Зооморфные образы в языке художественной литературы (на материале лексемы <i>волк</i> в рассказе В. Шукшина «волки»)	268
Абдуллаева Н.Ш.	
Спорные вопросы в истории паремиологии	272
Ачилова Д.О.	
Семантика имени Салтан в сказке А.С. Пушкина в курсе изучения русской литературы в инокультурной среде	277
Джумаева З.Б.	
Этимология названия некоторых махаллей города Самарканд	280
Мукумова М. М.	
Военная терминология в русском языке	283
Хань Сяо	
Трудности в обучении повелительному наклонению глагола на занятиях по РКИ	286

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

12-13 марта 2024 года Московским государственным технологическим университетом «СТАНКИН» совместно с Самаркандским государственным университетом имени Шарофа Рашидова при поддержке Представительства Россотрудничества в Республике Узбекистан и Ассоциации преподавателей русского языка и литературы была проведена **III Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»**.

Конференция прошла в смешанном формате: участники выступали очно и онлайн. Работа конференции включала в себя пленарные доклады и секции. В работе конференции приняли участие ведущие методисты и преподаватели-практики, опытные специалисты и молодые ученые, научные сотрудники ВУЗов и учителя русского языка за рубежом, аспиранты и магистранты. Выступающие представляли крупнейшие российские вузы, вузы Узбекистана, Армении, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана и Ирана: Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Московский государственный лингвистический университет, Московский городской педагогический университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский педагогический государственный университет, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Алтайский государственный университет им. В.Г. Шухова, Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абояна, Университет имени Шахида Бешехти (Иран), Атырауский университет имени Х. Досмухамедова (Казахстан), Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына (Кыргызстан) и другие.

В рамках конференции работали секции, посвященные различным аспектам функционирования и изучения русского языка: обсуждалось преподавание русского языка как неродного и иностранного, обучение русской культуре и литературе, русскому языку в специальных целях, организационно-методические аспекты функционирования подготовительных факультетов, современные образовательные методы и технологии, вопросы лингвистики и межкультурной коммуникации.

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

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

До встречи в следующем году!

Оргкомитет конференции

**Приветственное слово
ректора Самарканского государственного университета
имени Шарофа Рашидова**



*Добрый день, дорогие гости, уважаемые коллеги и
все присутствующие!*

От имени ректората и коллектива Самарканского государственного университета имени Шарофа Рашидова поздравляю Вас с началом работы III Международной научно-практической конференции «Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация», проведение которой уже стало доброй традицией.

В этом году в работе конференции принимают участие более 200 представителей из Узбекистана, России, Беларуси, Армении, Казахстана, Молдовы,

Румынии и других стран в очном и заочном форматах. А за всю историю конференции приняли участие более 500 представителей научно-педагогического и студенческого сообщества, исследующих вопросы филологии.

Значимость этой конференции определил сам 2024 год, который в Узбекистане объявлен Годом поддержки молодёжи и бизнеса, в рамках которого особое внимание будет уделено развитию науки, инноваций, созданию цифровых технологий. Программа данной конференции освещает вопросы не только развития и функционирования русского языка как языка межнационального общения, но и вопросы развития науки, инноваций и создания цифровых ресурсов в области преподавания русского языка и литературы, в том числе и национальной.

Представленные научные доклады позволяют показать всё разнообразие заявленной проблематики, обсудить многие актуальные проблемы гуманитарного просвещения и межкультурной коммуникации, определить пути распространения гуманитарных знаний.

Желаю всем участникам конференции плодотворной работы, творческой, дискуссии, приобретения научных и дружеских контактов. Надеюсь, что мы создали условия для конструктивного диалога, обмена опытом и идеями.

Пусть наша конференция в стенах Самарканского государственного университета имени Шарофа Рашидова, одного из флагманов образования Узбекистана, станет местом для дальнейших интересных и плодотворных научных встреч.

Всем крепкого здоровья, благополучия и новых научных свершений!

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

**Приветственное слово
ректора Московского государственного технологического университета
«СТАНКИН»**



Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

Вот уже третий раз мы встречаемся на площадке Международной научно-практической конференции, объединяющей наши университеты, сближающей наши страны и предоставляющей нашим преподавателям, учителям, филологам и русистам возможности для научной дискуссии, плодотворного общения, обмена опытом и сотрудничества!

За это время у проводимого нами мероприятия закрепились определенные традиции. Традиционным стал обмен

практическим опытом узбекских преподавателей, методистов и учителей русского языка с их российскими коллегами, обсуждение актуальных проблем преподавания русского языка в тех или иных условиях и поиск их решения, выступления преподавателей ведущих московских, петербургских и зарубежных вузов. Достижению целей конференции, несомненно, способствует проведение круглых столов, на которых участники и слушатели могут обсудить заинтересовавшие их доклады, поделиться впечатлениями и обменяться методическим опытом.

В этом году бесспорным плюсом данного мероприятия является проведение курсов повышения квалификации, благодаря которым у слушателей появится возможность ознакомиться с новыми научными идеями, пообщаться с коллегами и почерпнуть вдохновение для научной и творческой деятельности.

Наша конференция проходит в непростое время, когда нас всячески пытаются разъединить, оттолкнуть друг от друга, преуменьшить значение межэтнических связей и межкультурного общения. В пику этим тенденциям проводимое нами мероприятие ставит своей целью установление межкультурного диалога, поддержание научного обмена и развитие плодотворного международного сотрудничества.

Своей стороны, мы желаем удачи всем участникам конференции, ее слушателям и организаторам! Пусть это время запомнится вам как период научного поиска, обмена опытом, интересного общения и взаимодействия! Мы уверены, что на нашем мероприятии будут созданы все условия для установления новых научных контактов и межкультурного диалога! А значит цель нашей конференции будет достигнута.

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

УДК 81'1

Абдуллаева Р.Х.

*(Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается выражение и описательные признаки положительной эстетической оценки человека. Следуя по этим специфическим данным, можно выделить проанализировать ряд положительных национальных культурных кодов и свойств двух народов – русского и узбекского, которые выражаются сквозь призму пословичного фонда каждой нации.

Ключевые слова: положительная оценка, эстетическая оценка, пословицы, качество человека, характер человека.

UDK 81'1

Abdullayeva R.X.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

REPRESENTATION OF A POSITIVE AESTHETIC EVALUATION OF A PERSON

Abstract. The article examines the expression and descriptive signs of a person's positive aesthetic assessment. Following these specific data, it is possible to analyze a number of positive national cultural codes and properties of two peoples - Russian and Uzbek, which are expressed through the prism of the proverbial fund of each nation.

Key words: positive assessment, aesthetic assessment, proverbs, human quality, human character.

В процессе научного исследования мы обнаружили, что, как и в русских, так и в узбекских пословицах и поговорках присутствует положительная эстетическая оценка человека.

Особенности репрезентации положительной эстетической оценки человека в пословичной картине мира можно определить две основные группы языковых единиц.

Так как эстетическую оценку человека можно представить с одной стороны, по признакам предмета, по состоянию объекта, с другой стороны можно выделить пословицы, которые характеризуют внешность человека, по параметрам культурного кода каждой нации, по номинации человека (БЭС 1994: С. 234). Пословицы и поговорки русского и узбекского народов о положительной эстетической оценке человека нами исследовались методом сплошной выборки из словарей В.И. Даля, Т. Мирзаева, А. Мусокулова, Б. Саримсокова и других исследователей (Даль 2018; Мирзаев, Мусокулов, Саримсоқов 2013; Пермяков 1979).

Рассматривая первую группу пословиц, которые включают описания положительной оценки, надо отметить основные признаки предмета, которые могут включать в себя отдельные признаки внешности, например, в русском языке чаще всего встречаются пословицы с описанием взгляда, походки, соотнесения признаков *старости* – *молодости*: *Взор орлиный и взлет соколиный. Борода широка, да душа молода.*

В узбекском языке мы нашли пословицы, в которых в качестве признаков выступают предмет одежды, внешности с целью описания определенного качества человека: *Соч ҳам бир ҳусн – И волосы придают красоту.*

Рассмотрим вторую группу языковых средств эстетической оценки.

Первая подгруппа включает языковые единицы, которые характеризуют внешность человека как объект выражения оценки с точки зрения эстетической нормы, существующих в сознании носителей языка.

В данной подгруппе наиболее ярко прослеживается феминность, выражаемая через систему ценностей в отношении женщины / жены / матери: женщина (аёл, хотин) и жена (хотин). Это объясняется одной из важных функций женщины – быть хранительницей очага и уюта, производить потомство, например: *Мужик да собака на дворе, а баба да кошка в избе. Хозяйкой дом стоит. Аёлнинг сариштаси – рўзгорнинг фариштаси – Женщина – ангел дома.*

В приведенных примерах внимание акцентируется на высокую значимость женщины в семье, что прослеживается в положительной оценке, что является основой счастья всей семьи:

- в русском языке распространенными лексическими единицами являются хозяйка, дом, баба, жена, изба;

- в узбекском языке: хотин киши, давлатдор, фаришта.

В русском языке хозяйка в доме ассоциируется с положительными чертами жены: приветливость, заботливость, трудолюбие, сдержанность наряду с проявлением любви к мужу. При этом ярко прослеживаются границы ценностной составляющей женщины, которая ограничивается миром вокруг семьи и мужа. Например: *Без жены как без шапки. Яхши хотин – уйнинг гули – Хорошая жена – цветок дома. Хотин – умр йўлдоши – Жена – спутница жизни.*

В узбекском языке женщина ассоциируется с такими лексическими единицами, как цветок, весна, золото (сокровище), источник, ангел, государство, которые имеют большую возвышенность.

Вторая подгруппа включает пословицы, характеризующие оценку внешности. В данной подгруппе нами выделены следующие модели оценки.

Красота как привлекательность с точки зрения мужчины /женщины. В данной подгруппе субъектом оценки является лицо противоположного пола, при этом оценка является сугубо субъективной и основа по принципу «приятно-неприятно» (Рубинштейн 2003: С. 328). Чаще всего здесь акцентируется внимание на физической привлекательности фигуры (например, миловидность, стройность, полнота), рост, возраст, основой оценки являются стереотипы привлекательности: *На красавице всякая тряпка – шелк. Ҳунук кийимларда чиройли ва чиройли – Прекрасная и в безобразной одежде прекрасна.*

В качестве характеристик выступают эстетические предпочтения субъекта относительно объекта оценки.

Красота как результат предпринимаемых усилий как самостоятельных, так и усилий близких, чаще всего мужа. Внешность выступает как результат преобразования: *И личиком бела, и с очей мила. Чавандоз отини ҳоритмайди, яхши эр хотинини қаритмайди – У хорошего наездника конь не устанет, у хорошего мужа жена не постареет.*

Красота выступает в качестве физической силы. Эстетическая оценка основана на ценностях выполнения определенной функции мужчины.

В узбекском языке основным объектом оценки выступает богатырь как защитник Родины. При этом чаще отмечаются богатырская слава, храбрость: *Мерган овда билинар, ботир ёвда билинар - Меткого стрелка узнают на охоте, храбреца - в сражении с врагами.*

В русском языке мужчина представляется сильным, крепким, выступает в роли главы и защитника семьи, кормильца: *Мужчина тот, кто сомкнет уста и засучит рукава. Муж – дому строитель, нищете отгонитель.*

Красота как внутреннее состояние человека, внутренняя привлекательность. В основе эстетической оценки лежат представления субъекта о внутренней красоте / безобразии объекта, подчиненные типичным ценностям народа. Внутреннее доминирует над внешним, окрашивает его, возникает целостный образ объекта. Оценка выражается в сопоставлении и сравнении: *Красота до вечера, а доброта навек. Хуснига боқма, ақлига боқ – Не смотри на красоту, а смотри на ум.*

В третьей подгруппе представлены пословицы с положительной оценкой, включающей переживания субъектом удовольствия от внешнего вида человека.

В русском языке чаще всего основными лексемами выступают лицо, глаза как части тела, на которые в первую очередь обращают внимание: *Сердце веселится – и лицо цветет. И лицом бела, и с очей весела.*

В узбекском языке в большей степени пословицы данной группы приобретают переносный смысл: *Хар гулнинг иси бошқа – У каждого цветка свой аромат.*

С одной стороны, цветок олицетворяет красоту физическую внешнюю, то, что видно глазами, с другой, внешнее преломляется через чувства (в данном случае, ощущения), логически осмысливается, в результате происходит его категоризация, в основе которой лежит перенос значения – хороший запах – положительная оценка.

В четвертой подгруппе представлены ассоциации с нормой, порядком или их преображением (форма, целостность образа, человеческое тело, улучшение нормального человеческого образа).

К примеру, в русском языке чаще всего целостность образа достигается за счет насыщенности описания внешности (румянец, сила, здоровье): *Будто кровь с молоком. В нем есть молодца клок.*

В узбекском языке аналогичная ситуация – цвет лица как показатель здоровья, например: *Ранг кўр – ҳол сўр – Посмотри на цвет лица, потом справляйся о здоровье.*

Пятая подгруппа представлена пословицами, в которых параметрическая норма и отклонение от нее внешнего вида (размер, форма, объем тела) описаны с точки зрения номинации качества, человека, процесса.

В данную подгруппу мы включили пословицы, отражающие межличностные отношения при номинации человека, его поступков и характера в сравнении с нормой.

Применительно к положительной эстетической оценке в данной группе мы отметили характеристики, которые дополняют образ человека, делают его более заметным, насыщенным.

Сюда относятся следующие подгруппы пословиц:

- выражение радости, спокойствия в отношениях с близкими либо с окружающими: *Добрый Иван – и людям и нам, худой Иван – ни людям, ни нам. Хайр қилсанг бутун қил – Если хочешь делать добро, так делай по-настоящему;*

- выражение положительного отношения к эстетическому превосходству человека над другими: *Идет – словно павушка плывет. Сумбул тақимда, йигит кўзи унда – Когда девица наряжена, юноша не может свести глаз с нее;*

- выражение положительного отношения с точки зрения визуальной составляющей (визуальное сочетание одежды и внешности), например: в русском языке: *Кому что идет, то и красиво*. Или содержательной характеристики человека, например: *Эркак киши қирққа кирса қирчилайди – Сороколетний возраст как период расцвета для мужчины*;

- выражение положительного отношения к стремлению другого человека хорошо одеваться, хорошо выглядеть. В русском языке чаще всего отмечается внешний вид и наряд: *Красивый вид человека не портит. Не думай быть нарядным, а думай быть опрятным*. В узбекском языке, с одной стороны, человек как объект оценки, с другой, внешность как предмет, по которому можно сделать выводы: *Бозорнинг кўрки – бақъол, ийгитнинг кўрки – соқол – Украшение базара – бакалейщик, украшение джигита – борода*;

- выражение собственного отношения к пониманию соотношения красота – ум – счастье /в форме сравнительной оценки: *Не родись красивым, а родись счастливым. Красота приглядится, а ум вперед пригодится*.

В узбекском языке чаще всего встречается соотношение красота – ум – любовь: *Хусн тўйда керак, ақл кунда керак – Красота нужна на свадьбе, ум – всегда. Хусн туйда керак, муҳаббат кунда керак – Красота нужна на свадебном пиру, а любовь повседневно*.

- выражение отношения к личностным качествам другого человека на основе способов его действий. В русском языке отмечаются поступки человека: *Не хитер парень, да удачлив, не казист, да талантен*;

В узбекском языке можно встретить и поступки человека, и указание на его мастерство: *Хуснига боқма, ҳунарига боқ – Не смотри на красоту, а смотри каков в работе. Хунар ўрганиши учун ҳам ҳунар керак – Учиться ремеслу тоже нужно уменье*;

- отношения к качествам человека в сравнении, например, в русском языке чаще всего мы можем встретить сравнение смелость-трусость /робость: *На смелого собака лает, а трусливого кусает*.

В узбекском же языке во многих пословицах важными составляющими здоровья являются ум и достоинство: *Соғ танда соглом ақл – В здоровом теле здоровый ум*.

Рассмотрим положительные качества характера, доминирующие в русской и узбекской пословичной картине мира.

В узбекской пословичной картине мира репрезентируются следующие типичные национальные качества характера, имеющие положительную оценку:

- храбрость как черта воина: *Мард майдонда синалар – Храброго узнают на поле боя, в сражении*;

- воспитанность как проявление смиренности и способ приобрести опыт: *Одобни кимдан ўргандинг – беодобдан – Учись воспитанности у невоспитанного*;

- учитивость как приобретенное качество: *Одоб бозорда сотилмас – Учитивость не продается на базаре*;

- человечность как осознанное гуманное отношение и отзывчивость по отношению к другим людям: *Одам бўлиши осон, одами бўлиши қийин – Человеком быть легко, человечным - гораздо труднее*;

- трудолюбие, связанное с достатком (труд приносит материальные блага): *Тек турмаган тўйқ турар – Кто не сидит без дела, тот живет в достатке*;

- мастерство как навык, умение, высокая квалификация: *Уста кўрмаган шогирд ҳар мақомга йўргалар – Ученик (самоучка), не знавший учителя, танцует на все лады*;

- уважение как проявление искренности: *Эгасини сийлаган итига суюк ташлар – Кто уважает хозяина, тот бросит кость его собаке*;

- смиренность как готовность слушаться: *Эгилган боини қилич кесмас – Покорную (повинную) голову и меч не сечет;*
- правдивость /честность, с одной стороны, как черта характера, помогающая преуспеть по жизни, с другой, как черта характера, неугодная другим (в русском варианте – *Правда глаза колет*): *Хақни айтсанг урадилар, хушомадни сўядилар – За правду бывают, за лесть любят;*
- удачливость как судьба, успех, причем разная в зависимости от представителя общества (в данном случае, наездника): *Хар йигитга бир омад – У каждого джигита своя удача.*

Таким образом, в узбекских пословицах основными положительными качествами характера, которые характеризуют человека как «хорошего», являются храбрость, учтивость, человечность, доброта, уважение, а также поведенческие характеристики трудолюбие, доброта, смиренность. Тем не менее в узбекской картине мира мы нашли ряд пословиц, касающихся положительных качеств человека как общей характеристики (хороший человек), а также последствий хороших поступков.

Общая характеристика «хороший человек» присваивается человеку, который обладает:

- отсутствием высокомерия по отношению к другим: *Яхшида димог бўлмас – У хорошего человека нет гонора;*
- достоинством: *Яхшидан от қолади, ёмондан дод қолади – От хорошего останется славное имя, от плохого стон и жалоба;*
- добрыми поступками по отношению к другим: *Яхшининг шарофати, ёмоннинг касофати – От хорошего человека счастье и благополучие, от плохого - беда и несчастье;*
- стремлением к созиданию: *Яхши одам юрт тузар, ёмон одам юрт бузар – Хорошие люди города строят, плохие люди их разрушают;*
- чувством заботы о близких: *Чавандоз отини қоритмайди, яхши эр хотинини қаритмайди – У хорошего наездника конь не устанет, у хорошего мужа жена не постареет.*

Как видим, в узбекском языке репрезентация «хорошего человека» как целой категории связана с добрыми поступками, созиданием, заботой о близких.

В русской картине мира в пословицах выражаются такие положительные качества, характеризующие эстетическую оценку человека: ум, совесть /стыд, честность, терпение, сила и поведенческие характеристики: смелость, доброта, хитрость, трудолюбие. По сравнению с узбекскими пословицами в русском языке в большей степени акцентируется внимание на стойкости, смелости, храбрости и хитрости, тогда как в узбекском языке – доброте, уважении, смиренности, учтивости. Трудолюбие и доброта как положительные качества человека присутствуют в обоих картинах мира и характеризуют как самого человека, так и его поступки.

Литература:

Абдуллаева, Р.Х. Стереотипы красоты в русской и узбекской лингвокультурах (на материале пословиц русского и узбекского языков). Неофилология. 2022; № 8(4). С. 849-860. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2022-8-4-849-860>

Большой энциклопедический словарь: в 2 т. М.: Сов. энциклопедия, 1994.

Даль, В.И. Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и прочего. М.: Академический проспект, 2018. 1228 с.

- Мирзаев, Т., Мусоқулов, А., Саримсоқов, Б. Ўзбек ҳалқ мақоллари. Тошкент: Шарқ, 2013. 512 б.
- Пермяков, Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. М.: Наука, 1979. 671 с.
- Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2003. 512 с..
- Сайфуллина Э.Р. Когнитивная сфера русских и татарских паремий: «образ языка» и нормы речевого поведения: Автореф. дисс.канд.филол. наук. Уфа, 2009. 21 с.
- Хажокова Р.А., Хажокова, Э.А. Сравнительно-сопоставительный анализ пословиц и поговорок, выраждающих отношение к женщине в русской и французской лингвокультурах. Тамбов, 2015. № 11-5 (13). С. 382-386.

УДК 372.881.161.1

Абиева Н.М.

*(Алтайский государственный медицинский университет,
Барнаул, Россия)*

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос интеграции цифрового обучения в преподавание русского языка. Проводится опрос респондентов, с целью выяснения положительного влияния интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, предлагаются методические подходы работы с цифровым материалом при обучении иностранному языку студентов-медиков.

Ключевые слова: цифровые технологии, русский язык, медицинский университет, преподавание русского языка.

UDK 372.881.161.1

Abieva N.M.

*(Altai State Medical University,
Barnaul, Russia)*

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES INTO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. The article considers the issue of integrating digital learning into the teaching of the Russian language. A survey of respondents was conducted in order to clarify the positive impact of the integration of digital technologies into the educational process, methodological approaches to working with digital material in teaching a foreign language to medical students were proposed.

Keywords: digital technologies, Russian language, medical university, teaching of the Russian language.

Русский язык представляет интерес в связи с возросшим спросом со стороны иностранных граждан в Азиатско-Тихоокеанском регионе (Индия, Монголия, Китай и др.) и арабских странах (Марокко, Палестина, Ирак, Иран, Египет и др.) в качестве второго языка в образовательных целях (Ниязова, Хайдарова, 2023). Популяризация русского языка осуществляется, путем создания специализированных открытых центров, занимающихся развитием образования на русском языке (Копнина 2020), федеральных целевых программ.

Современный процесс цифровизации образования требует внедрения новых методов преподавания иностранного языка.

Хорошо известно, что цифровизация образования – это процесс, который происходит уже долгое время, начиная с создания программ дистанционного обучения. Рост навыков, которыми учащиеся овладевают в цифровой среде, помогает овладевать иностранными языками (Цой, Мальцева, 2023).

Сегодня дистанционное образование становится популярным вариантом обучения и даже альтернативой традиционному образованию. Такой подход открывает возможности для создания доступной среды обучения. Кроме того, как отмечает В. Зинченко: «Равный доступ ко всем уровням образования для всех уже достигнут в основном благодаря возможностям международного доступа к открытым образовательным программам, предоставляемым через Интернет» (Зинченко, 2022).

Чтобы дать объективную оценку положительным и отрицательным аспектам дистанционного обучения, был проведен опрос среди студентов первого-третьего курсов медицинского университета. В опросе приняли участие шестьдесят восемь студентов из разных зарубежных стран, включая Индию, Египет и Иран.

В анкету были включены следующие вопросы:

1. Был ли у вас какой-либо опыт онлайн-обучения? Пожалуйста, опишите эти случаи.

2. Какой формат занятий был более эффективным: очный или онлайн?

3. Помогли ли вам дистанционные подготовительные курсы в дальнейшем обучении?

4. Пожалуйста, обратите внимание на преимущества онлайн-обучения (индивидуальная работа с репетитором, удобство платформы, гибкость в работе в вашем собственном темпе, возможность удаленного обучения).

5. Пожалуйста, обратите внимание на любые недостатки онлайн-обучения (отсутствие личного общения, отсутствие возможности взаимодействовать с одноклассниками, отсутствие мотивации к изучению материала).

Из 67 студентов 45 сообщили, что имели опыт онлайн-обучения, в том числе изучения русского языка, 24 из них учились на подготовительном факультете, а 65 – посещали онлайн-занятия во время пандемии. Из них 58 отметили значительную эффективность очного обучения. Все респонденты признали важную роль изучения русского языка в рамках онлайн-подготовительных программ для облегчения адаптации в российском университете и дальнейшего развития языка. Преимущества модели онлайн-обучения заключались в удобстве доступа к платформе и возможностях дистанционного обучения. Однако были выявлены некоторые недостатки, такие как технические трудности и невозможность живого общения с другими студентами.

Исходя из полученных результатов, к явным преимуществам дистанционного обучения можно отнести возможность индивидуальной работы с каждым студентом и самостоятельной организации его темпа обучения. Этого можно достичь за счет технической поддержки и организации учебного процесса в виде хорошо структурированного графика работы, учитывающего конкретные потребности каждого студента.

При разработке платформ цифрового обучения важно учитывать, что дистанционное обучение опирается на определенную цифровую среду, которая, с одной стороны, значительно сокращает объем рутинной работы преподавателей, но также требует особенно тщательного и экспертного подхода к отбору материала.

Ниже мы обсудим варианты цифровых материалов, которые могут широко использоваться для эффективного развития языковых и профессиональных навыков будущих врачей.

Тематические виртуальные туры.

Тематические виртуальные туры актуальны в контексте занятий по русскому языку как иностранному для студентов медицинских вузов, поскольку они предоставляют дополнительную информацию о достопримечательностях, связанных с профессией. Студентам-медикам полезны экскурсии по медицинским музеям, а также по достопримечательностям, связанным с медициной, которые носят образовательный и информативный характер.

При организации экскурсии важно учитывать, что информация должна быть представлена различными способами. Цифровые материалы, такие как текстовые материалы, аудиосопровождение и интерактивные формы обработки информации, должны быть предоставлены на платформе, используемой данным университетом. Каждый элемент материала должен быть проверен с помощью заданий. Они могут включать в себя группу вопросов, непосредственно связанных с информацией, представленной во время экскурсии, а также вторую группу вопросов, предназначенных для проверки способности рассуждать и обсуждать заданную тему. Эти вопросы способствуют развитию коммуникативной компетенции.

Содержание виртуального тура может включать информацию о городских учреждениях, имеющих отношение к развитию медицины, и имена известных врачей.

Интерактивные онлайн-коллоквиумы.

Такой формат подачи информации – цифровые материалы – уже давно вызывает интерес у методистов. Так, в статье 2021 года авторы рассматривают подкасты как новый формат медиасферы, «обладающий образовательным потенциалом, который необходимо в большей степени использовать для формирования правовой культуры человека. В то же время образовательный потенциал раскрывает когнитивный и эпистемологический интерес слушателя» (Томюк, Дьячкова, Керимов, Дудчик, 2021).

Интерактивный онлайн-форум поможет студентам подготовиться к экзаменам или зачетам, обсудить сложные темы и задания, а также поделиться опытом и знаниями с другими студентами. Во время форума участники могут задавать вопросы преподавателям, чтобы получить отзывы о решениях заданий. Такой формат способствует более эффективному подходу к изучению материала и подготовке к успешному прохождению теста. Интерактивный форум – это сочетание цифровых ресурсов по определенной теме (компьютерное программное обеспечение, веб-сайты, живые презентации, аудиовизуальные материалы), а также возможность общения с преподавателем в режиме реального времени.

Цифровые материалы, размещенные на платформе, должны быть организованы в тематические блоки. Алгоритм работы с этими материалами должен позволять студенту получать ответы на свои вопросы в процессе подготовки к экзамену или тестированию. В случае, если количество цифровых материалов недостаточно, можно связаться с преподавателем онлайн, чтобы уточнить информацию, а также предоставить обратную связь и индивидуальные рекомендации.

Видеоконтент: Медицинские фильмы.

Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку является распространенной практикой среди преподавателей. Как отмечают исследователи, «мультимедийные технологии меняют характер образовательной деятельности, повышая

ее эффективность» (Микешова, 2017) и «могут быть использованы при формировании образовательной и культурной компетенции» (Слуцкий, 2021).

Такой контент включает в себя аутентичные видеоматериалы, такие как художественные фильмы, документальные фильмы и мультфильмы, а также индивидуальные курсы и мастер-классы, разработанные специально для обучения конкретному иностранному языку.

Неоспоримым преимуществом видеоматериалов является их актуальность, особенно когда речь идет об аутентичных текстах, то есть материалах, созданных самими носителями языка для носителей языка. Естественное погружение в языковой материал становится привлекательным для студентов, поскольку первоначальной целью является не академическая подготовка, а получение подлинного результата естественной языковой деятельности носителей языка. Особенность аудиовизуальной подачи информации заключается в ее непосредственном воздействии на воображение и эмоциональную сферу, способствуя естественному запоминанию.

Вышеупомянутые цифровые материалы, на наш взгляд, представляют собой ценные ресурсы, которые формируют фундаментальные компетенции профессионала. Владение студентом современными коммуникационными технологиями означает способность разрабатывать соответствующую коммуникативную стратегию для общения на иностранном языке с целью профессиональной деятельности. Эта компетенция развивается в аудиторной среде студентов-медиков посредством практики устного диалога, основанного на модели «врач-пациент», и решения ситуационных задач с использованием кейс-метода.

Умение переводить, составлять и редактировать академические тексты на иностранном языке требует высокого уровня владения языком, чтобы студенты могли самостоятельно составлять статьи, рефераты, эссе и работать с научными и учебными материалами. Эта компетенция развивается с самого начала, с пониманием инструкций по выполнению заданий на иностранном языке.

Умение эффективно и логично отстаивать свою позицию в профессиональных дискуссиях, проводимых на иностранном языке, является важным навыком, который способствует готовности студента участвовать в дебатах и обсуждениях на научных конференциях, круглых столах, коллоквиумах и других мероприятиях. В дополнение к обязательным дискуссиям и коллоквиумам, включенными в программу, студенты также имеют возможность выступать на студенческих конференциях и других форумах.

Умению выбирать стиль общения и корректировать речь и язык тела в соответствии с целью общения способствует овладение профессиональной терминологией, которую студент осваивает в процессе общения. При ведении диалога с пациентами важно уметь переводить профессиональную терминологию на повседневный язык и наоборот, т.е. переводить повседневный язык на профессиональную терминологию.

Компетентностный подход к преподаванию русского языка как иностранного по своей природе основан на использовании цифровых технологий. Успешное внедрение цифрового обучения может быть достигнуто путем тщательного отбора материалов и разработки заданий, ориентированных на грамматику, словарный запас и произношение. Этот подход также должен учитывать все формы речевой деятельности с постепенным переходом от воспроизведения к созданию оригинального контента.

Интеграция цифровых технологий в обучение русскому языку в медицинских вузах не только повышает качество образования, это достигается за счет эффективного

использования ресурсов, сокращения временных и пространственных затрат и повышения экологичности обучения.

Литература:

Kopnina, Galina A., Evseeva, Irina V., Eremina, Ekaterina V., Verenich, Tatiana K., Bashkova, Irina V. Russian open education centre «Siberia.Ru»: the conceptual bases and prospects for development // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2020. №12. с. 1952-1961.

Mikeshova Ekaterina A. The use of multimedia technologies in teaching Russian as a foreign language: a film-viewing study // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2017. №3. С. 367-377.

Muzykant, V., Burdovskaya, E., Souhila K., Ruiqi H. Media platforms as influential tool of Russian language learning abroad // Медиаобразование. 2021. №2. С. 35-362.

Slutskiy Yaroslav Video component of media education in direct and reverse acculturation at North Carolina State University and Texas Christian University // International Journal of Media and Information Literacy. 2021. №2. С. 426-435.

Tomyuk, Olga N., Diachkova, Anna V., Kerimov, Alexander A., Dudchik, Andrei Yu. The educational potential of podcasts in the context of formation human legal culture: a new format and new opportunities media sphere // ПНиО. 2021. №6 (54). С.443-459.

Tsoy N.G., Maltseva K.G. Teaching Chinese on the base of digital platforms // МНИЖ. 2023. №1 (127). С. 45.

Zinchenko, Viktor V. Implementation of sustainable development goals in the new institutional reality for education // ПНиО. 2022. №4 (58). С.10-23.

УДК 372.881.161.1

Абишева И.М.

(*Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления
Казахстан, Кокшетау*)

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация. В статье рассматриваются различные образовательные возможности ИКТ в обучении русскому языку как иностранному. Характеризуется учебно-методический курс, рассматриваются различные типы упражнений, созданные при помощи ИКТ. Особое внимание уделяется методике создания упражнений и заданий с использованием средств Интернета.

Ключевые слова: обучение, образование, глобализация, инновации, ИКТ.

UDK 372.881.161.1

Abisheva I.M.

(*Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics
Kazakhstan, Kokshetau*)

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article discusses various educational opportunities of ICT in teaching Russian as a foreign language. The educational and methodological course is characterized, various types of exercises created with the help of ICT are considered. Particular attention is paid to the methodology of creating exercises and tasks using the Internet.

Keywords: training, education, globalization, innovation, ICT.

Цифровые технологии, урбанизация и билингвализация играет важную роль в языковом пространстве Казахстана. По мнению казахстанских исследователей Н.Ж.

Шаймерденовой и С.С. Жумановой: «языковая среда в Казахстане характеризуется как естественная билингвальная, а в некоторых регионах естественная полилингвальная» (Основные направления внутренней и внешней политики, 2003).

Обучение казахскому и русскому языкам в иноязычной среде актуально на сегодняшний день, поскольку связано, в первую очередь, с тенденцией цифровизации и глобализации. По мнению ученых, подобный опыт работы и международное сотрудничество помогают осмыслять приходящиеся в эпоху цифровизации смену парадигм и, при этом выработки умений соответствовать вызовам времени (Сулейменова, Аканова, Шаймерденова 2020: С. 56).

Одним из ключевых составляющих современного образовательного пространства в эпоху цифровизации является внедрение современных технологий в учебный процесс. Это важнейшая составная часть успешного развития государства, которая позволяет соответствовать реалиям нового времени. Основным звеном выступает создание такой системы воспитания и обучения, в которой каждый ученик в течение всей своей жизни будет иметь возможность приумножать свои знания и применять их на практике. Следовательно, вопросы смены образовательной парадигмы стали приоритетными, поскольку образование и процесс обучения является механизмом по укреплению конкурентоспособности в мире.

По словам В.Г. Колосова, «инновационные технологии – набор методов, средств и мероприятий, обеспечивающих инновационную деятельность» (Колосов 2021: С. 80). В настоящее время существует большое количество образовательных технологий, которые повышают качество обучения русскому языку как иностранному, а также формируют коммуникативные компетенции у иностранных учащихся.

Образовательные возможности ИКТ в обучении РКИ включают в себя такие мультимедийные сервисы, как:

1. обучающие русскому языку порталы и сайты;
2. электронные библиотеки, энциклопедии и словари;
3. виртуальные сообщества и сетевые собрания звуковых, фото- и видеофайлов по разным темам;
4. электронные учебные пособия, включающие различные цифровые ресурсы;
5. электронные приложения по изучению русского языка как иностранного.

Огромный интерес у студентов-иностранцев, а также среди преподавателей русского языка как иностранного вызывает сайт EUMP.KZ «Образовательные возможности ИКТ в изучении русского языка как иностранного в высшей школе». Содержание электронного ресурса представлено комплексом учебных упражнений лексического, грамматического и фонетического характера с использованием различных мультимедиа. Данный курс можно использовать в качестве дополнительной методической помощи для преподавателя, а также для иностранных студентов, желающих изучать русский язык самостоятельно. Задания, представленные на сайте, направлены на развитие навыков слушания, аудирования, чтения и письма и составлены в соответствии с требованиями элементарного уровня А1. Основной учебный материал на данном сайте репрезентирован в формате видеоконтента.

С целью развития коммуникативных навыков методика обучения русскому языку как иностранному ориентирует на диалог, в ходе которого происходит обучение основным видам речевой деятельности. Диалог указывает, в первую очередь, на потребность, выраженную в коммуникативном намерении, оформленное в высказывание. А диалог, организованный с учетом инновационных технологий,

развивает и мотивацию обучающихся, делает процесс обучения увлекательным. Диалоги, представленные на данной платформе, могут быть прослушаны через **QR-коды** на любом устройстве, что позволяет воспроизводить их в любое время. Данный инструмент позволяет рационально использовать время как преподавателя, так и студента, представляя возможность изучать материал дистанционно.

Многообразие интерактивных заданий, представленных на данном ресурсе, позволяет изучить основные лексические грамматические темы через готовые шаблоны заданий, а также может являться основой для создания собственных упражнений преподавателем. Одним из таких сервисов выступает приложение *LearningApps* – интерактивный сервис, позволяющий создать различные упражнения и задания. Данный сервис, состоящий из интерактивных модулей, создан с целью поддержки обучения и преподавания. Например, задание на определение соответствия профессий позволяет обучающимся изучить новые слова и формирует навыки критического мышления.

Для обучения грамматических тем в учебно-методическом пособии представлены задания, созданные в *Quizlet*. Это бесплатный сервис, информация на котором представлена в виде учебных карточек, позволяющих оперативно и легко усваивать новый материал. Данный материал представлен в готовом виде, а также его можно легко создать самостоятельно, используя картинки и аудио, видеофайлы. Сервис очень прост и удобен в использовании, задания могут носить игровой формат, чтобы мотивировать учащихся. В качестве примера можно привести задание, в котором иностранным студентам предлагается подобрать правильно пары слов в единственном и множественном числах.

Формирование правильного произношения слов в процессе обучения русскому языку как иностранному – важная составляющая часть в обучении фонетике студентов-иностранцев. И это же является одним из сложных моментов в обучении, так как для правильного произношения слов необходимо, чтобы иностранный студент различал звуки на слух. Трудность заключается в том, что для иностранцев многие звуки звучат одинаково. Одним из упражнений, представленных на данном ресурсе, который развивает фонематический слух у иностранных студентов, является упражнение, выполненное при помощи графического редактора *Jamboard*. Обучающимся нужно будет произносить слоги для дифференциации звуков – звонкие и глухие, например, ЗИ-СИ, ГЕ-КЕ и др.

Помимо фонетического аспекта в методике преподавания РКИ выделяют еще 3 основных аспекта преподавания: грамматический, лексический и стилистический. Учитывая все требования к процессу обучения, к ним следует прибавить еще один – лингвострановедческий. На платформе «Образовательные возможности ИКТ в обучении русского языка как иностранного» представлены учебные тексты, которые имеют лингвострановедческий характер, поскольку темы, раскрываемые в них, затрагивают все стороны повседневной жизни иностранного студента. В результате применения подобных аутентичных текстов формируется коммуникативная, социокультурная компетенции. Лингвострановедческий компонент можно также включить при организации самостоятельной работы студентов-иностранцев. Одним из современных методов, который предполагает формирование языковой картины изучаемого языка, выступает метод проектов. На занятиях русского языка как иностранного студенты могут создавать изучающие дневники или альбомы о жизни в стране, где они проходят обучение. Его можно оформить в виде презентации или видеоролика. Данную работу можно организовать в электронной среде, поскольку молодежь большую часть времени

проводит в социальных сетях. Одним из таких упражнений на платформе выступает проектная работа, где студентам предлагается создать краткий пост о его окружении в стране, где он проходит обучение, опубликовать его под хэштегом в социальных сетях. Задание выполняется в группах; тем самым обучающиеся расширяют лингвострановедческий кругозор и пополняют активно свой словарный запас.

В учебно-методическом пособии представлены задания на развитие навыков чтения. Учебные тексты о регионе или городе, в котором обучаются иностранцы, помогают им лучше ориентироваться в малознакомой местности, а также способствуют формированию лингвокультурологической компетенции студентов в условиях данного города. Так, в 5 разделе настоящего пособия включены тексты о стане «Прекрасный Казахстан», «Город Кокшетау», «Расскажи о себе», «Наша комната», «На занятии». Использование регионального компонента в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует активизации познавательных процессов, усилиению мотивационного фактора, повышению интереса обучению, что в итоге приводит к более высокой эффективности обучения иностранных студентов в условиях русской языковой среды.

На сегодняшний день виртуальное образовательное пространство предполагает наличие большого количества мультимедийных сервисов и порталов, с помощью которых учащийся может самостоятельно проверить свои знания по изучаемому предмету. На наш взгляд, наиболее удобным и простым сервисом, который позволяет эффективно применять подобные контрольные формы работы, являются Google Формы. В конце 2 и 4 раздела мы включили онлайн-тестирование с помощью Microsoft Forms, где обучающиеся могут проверить свои знания по изученным темам, правильные ответы выдаются сразу. Это очень удобно для преподавателя, экономит его время, а также для студента-иностранца, который может наглядно увидеть вопросы, в которых он допустил ошибки.

Таким образом, спроектированная модель учебно-методического курса, опубликованная на платформе EUMP.KZ, является помощником при организации учебного процесса, а также при самостоятельной подготовке студентов-иностранцев. Применение ИКТ в учебной деятельности позволяет активизировать обучающихся, дает возможность повысить профессиональный уровень педагога, а также разнообразить формы межличностного общения всех участников образовательного процесса.

Литература:

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М. - СПб.: «Златоуст», 2001. 28 с.

Коберник, Л.Н. Технологии развития критического мышления на уроках русского языка как иностранного // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 625-627;

Колосов, В.Г. Введение в инноватику. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2002. 147 с.

Основные направления внутренней и внешней политики. Послание Президента народу Казахстана. (Электронный ресурс). URL: www.akorda.kz.

Сулейменова, Э.Д., Аканова, Д., Шаймерденова, Н. Языки Казахстана: Социолингвистический справочник. Алматы: «Золотая книга», 2020 458 с.

Таранова, Т.Н. Современные информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранных студентов русскому языку // Наука и образование сегодня. 2017. №10 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannyyh-studentov-russkomu-yazyku> (дата обращения: 09.03.2024).

УДК 377.6

Akifi O.I.

*(Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова,
Белгород, Россия)*

**ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР К
ИЗУЧЕНИЮ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ
(НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ)**

Аннотация. В статье предлагаются методы работы, способствующие развитию и усилению мотивации иностранных студентов к изучению русской литературы. Аргументируется важность творческой самореализации и ее использование как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе на подготовительном факультете для иностранных граждан. Предлагаются методы работы, начиная с уровня владения русским языком на уровне A1.

Ключевые слова: методика преподавания русской литературы, творческая самореализация, русская литература в иностранной аудитории, визуализация, театрализация, мотивация.

UDC 377.6

Akifi O.I.

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

**CREATIVE SELF-REALIZATION AS A MOTIVATING FACTOR FOR THE STUDY
OF RUSSIAN LITERATURE AMONG NON-PHILOLOGICAL STUDENTS
(AT THE PREPARATORY FACULTY)**

Abstract. The article suggests methods of work that contribute to the development and strengthening of motivation of foreign students to study Russian literature. The importance of creative self-realization and its use in both classroom and extracurricular work at the preparatory faculty for foreign citizens is argued. The methods of work are proposed, starting with the level of proficiency in Russian at the A1 level.

Keywords: Russian literature teaching methods, creative self-realization, Russian literature in a foreign audience, visualization, theatricalization, motivation

Одним из ключевых моментов в успешном образовательном процессе является высокая мотивация обучающихся. Именно развитию мотивации посвящено множество исследований и образовательные программы обновляются с учетом меняющихся мотивационных процессов. Современное поколение обучающейся молодежи характеризуется клиповым мышлением и требует частую смену деятельности с большим объемом визуализации и активной деятельности, а также приветствуется подключение медиаресурсов и доли цифровизации образовательного процесса. Все это не так просто реализовать, с учетом постоянного сокращения учебных часов в программе подготовительных факультетов, однако, методическое сообщество постоянно старается найти пути оптимизации образования без потери качества знаний.

Исследователи отмечают, что основными мотивами при обучении у иностранных учащихся в российских вузах являются возможность получения интересной работы и возможность самореализации (Харламова 2024: С.10-11) таким образом мы видим, что самореализация является одной из доминирующих мотивов для получения новых знаний.

Изучение русской литературы для студентов нефилологического профиля подразумевает, что будущая профессия этих обучающихся не связана напрямую с

литературой, поэтому опираться на стремление к получению профессии тут не приходится, остается делать упор именно на возможность самореализации.

На первом занятии по русской литературе для курсистов, которые хотят знать русскую литературу просто как дополнение к русскому языку, мы даем понимание, что русская литература является особенным предметом, способным научить понимать русских людей, общаться в кругах высокообразованных людей, понимать психологию, культуру и социальные особенности развития русского человека и российского общества.

Нам остается делать упор на развитие творческой самореализации студентов, чтобы не потерять мотивацию к изучению сложных произведений российских авторов разных эпох. При этом мы остаемся убеждены, что тексты русской литературы должны быть оригинальными, а не адаптированными. Это во многом усложняет задачу, но дает потрясающий эффект, подтвержденный многолетним опытом работы в нашем университете.

«Творческая самореализация личности заключается в развитии ее потенциала» (Панов 2021: С. 68). Именно в этом проявляется эффективность освоения художественных произведений русской литературы, потому что опираться на традиционную академическую систему на подготовительном факультете не всегда эффективно из-за сложности в языковом барьере. Традиционно русскую литературу вводят в учебную программу ближе к освоению языкового уровня В1, но в нашей практике хорошие результаты достигаются уже с уровня А1, так как применяется активное внедрение творческой самореализации и активизация внеаудиторной работы.

Также важно отметить, что наша программа предназначена для студентов нефилологического профиля, в связи с этим у нас значительно снижено количество усваиваемых терминов и видов работы с анализом текста, однако, это не упрощает программу изучения по количеству изучаемых авторов и художественных произведений. Единственным исключением в программе является то, что мы не затрагиваем древнерусскую литературу и после фольклора переходим к изучению творчества А.С. Пушкина.

В качестве творческой самореализации мы рассмотрим несколько наиболее интересных и продуктивных элементов творческой самореализации слушателей: театрализацию, медиаактивность и проектирование.

Метод проектов в нашей практике реализуется разными способами, в том числе и в виде театрализации с использованием средств медиа и социальных сетей. Однако мы обратимся к такому виду проекта как написание кинорецензии. Такое задание с подробной разработкой предложено в учебном пособии автора данной статьи, размещенного в электронном виде.

Отмечается, что «метод проектов, несмотря на свою насыщенность и энергозатратность, стимулирует развитие лингвистических и интеллектуальных способностей, способствует выявлению и развитию творческого потенциала обучаемых, поддержанию высокого уровня мотивации» (Магомедова 2016: С. 669), и именно эти цели преследуются для формирования продуктивного образовательного процесса.

Проект по написанию кинорецензии предлагается при изучении романов Л.Н. Толстого «Война и мир» и «Анна Каренина». Предварительная аудиторная работа предполагает краткое знакомство с сюжетом, ознакомление слушателей с основными идеями автора в каждом романе, а также цитатные характеристики героев. Оба эти произведения объемны и не представляется возможным, чтобы иностранные слушатели смогли прочитать хотя бы один из этих романов в полном объеме во время обучения на

подготовительном факультете (даже в рамках курсового обучения), однако полностью исключить знакомство с языком великого русского писателя нельзя, поэтому мы оставляем прочтение оригинальных цитат.

После подготовительной аудиторной работы слушателям предлагается подробный план кинорецензии и несколько вариантов экранизаций данных произведений. Слушатели выбирают только один фильм для изучения с необходимой аргументацией своего выбора. Таким образом, мы отрабатываем аналитическое мышление и грамотное построение публичной монологической речи.

При таком виде работы самореализация проявляется в самостоятельной творческой работе. Жанр кинорецензии подразумевает большое количество личных впечатлений и эмоций, таким образом, даже самые скромные учащиеся теряют страх неверного выполнения задания и создают серьезные продуманные письменные работы. Многие исследователи отмечают важность формирования студента-исследователя через написание творческих работ (Савочкина 2015). Проект создания кинорецензии создает ситуацию успеха для каждого учащегося и дает ему уверенности в выполнении последующих заданий. Обсуждение кинорецензий может перерасти в дебаты на уроке, важно, чтобы преподаватель был готов к такому виду работы и руководил верным течением дебатов.

Другим видом творческой самореализации в качестве повышения мотивации к дальнейшему изучению русской литературы становится театрализация. Драматизация художественных произведений это часто используемый прием в процессе организации изучения литературы как в школе, так и в вузе. На подготовительном факультете такая работа особенно продуктивна, она несет множество положительных факторов: отработка фонетики, клишированных форм русского языка, культуры России, снятие эмоционального напряжения. Достижению этого всего способствует функционирование театральной студии на подготовительном факультете, что уже доказано практикой работы БГТУ им. В.Г. Шухова. В аспекте стимулирования мотивации к изучению русской литературы театральная студия может стать подспорьем, но не являясь основной, так как не все учащиеся группы могут комфортно себя чувствовать в качестве актеров, а перед нами стоит задача замотивировать каждого. Предлагается делать различные театральные постановки с участием всей группы: сценаристы, костюмеры, кастинг-директоры, актеры, критики, художники-декораторы. С таким обширным списком участников процесса каждый может найти свое важное дело и принимать участие в организации театральной постановки.

В нашей практике продуктивно работают такие формы театрализации: постановка небольших произведений (в формате «малой сцены») начиная с уровня владения языком A2; функционирование литературной гостиной (не более 2 за год с охватом определенного периода и нескольких авторов); организация светского бала (1 в год); фестиваль русских сказок (1 в год).

Каждый из описанных видов театрализации требует огромной внеаудиторной работы, однако полностью оправдывает себя. После каждого из таких видов деятельности у студентов навсегда остаются устойчивые знания русского языка и форм этикетного общения, а также они «пропускают» характеры литературных героев и биографические факты русских писателей через себя, через свое эмоциональное восприятие. «Эмоция, связанная с предметом, образует феномен известный в психологии под названием «аффективный образ», помещенный в глубины психики конкретного человека» (Пырьев 2015: С. 215). Разрабатывая и воплощая на сцене героев из русской литературы, произнося

аутентичные тексты красивого русского языка с соблюдением этических норм, мы формируем устойчивые эмоциональные привязки к русской литературе и русскому языку.

Еще одним продуктивным видом творческой самореализации может стать активизация медиаактивности студентов. Это то, что знакомо каждому современному молодому человеку, а также становится эффективным инструментом распространения информации в молодежной среде. Таким образом, подключая социальные сети и другие цифровые ресурсы мы решаем следующие задачи: позволяем проявиться творческой самореализации, усваиваем учебный предмет в доступной для студента форме, повышаем мотивацию, а также распространяем знания о русской литературе за пределы учебного заведения и даже за пределы страны.

Использование олимпиад по русскому языку и другим предметам в формате онлайн используется уже очень активно и многими вузами, также практически каждый факультет в современных реалиях имеет свой канал или страницу в различных социальных сетях. Изучение русской литературы предлагает с задействованием медиаактивности предлагать создать немного другой продукт, который также требует много внеаудиторной работы, высокую заинтересованность не только студентов, но и преподавателя и систематичность.

В нашей практике в качестве работы с медиаактивностью предлагается записать ролик с рекламой одного из художественных произведений. Как показывает практика каждый студент проявляет свое видение того или иного произведения, что не просто очень интересно наблюдать, но и можно проанализировать насколько произведение понято и прочувствовано. Как показывает практика наибольший интерес у иноязычной аудитории являются «Евгений Онегин» (А. Пушкин), «Муму» (И. Тургенев), «Преступление и наказание» (Ф. Достоевский), поэзия Серебряного века.

Исследователями отмечается, что «цифровая компетенция становится необходимым компонентом развития личности» (Порозов 2023: С. 73), таким образом мы активно реализуем одну из доминирующих мотиваций: к достижению успеха и самореализации.

Таким образом, использование творческой самореализации при изучении русской литературы позволяет сформировать устойчивый интерес к предмету и стимулировать процесс к постоянному последующему изучению русской литературы, а также формирование уважительного отношения к России и ее богатейшей культуре. В более узком смысле мы формируем вторичную языковую личность и обеспечиваем иностранных учащихся знаниями коннотативной лексики. Образовательный процесс становится интересным и продуктивным.

Литература:

Магомедова, Н.А. Метод проектов как один из инновационных методов обучения иностранным языкам // Неделя науки - 2016: материалы XXXVII итоговой научно-технической конференции ДГТУ, Махачкала, 18–23 апреля 2016 года / Под редакцией Т.А. Исмаилова. Махачкала: Издательство ДГТУ, 2016. С. 666-669.

Панов, М.О. Творческая самореализация студенческой молодежи в социально-культурной среде // Среднее профессиональное образование, 2021. № 6(310). С. 68-70.

Порозов, Р.Ю., Клюсова, П.С. Медиаактивность молодежи в цифровом пространстве в аспекте теологического просвещения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 4(85). С. 72-82.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Пырьев, Е. А. Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 48-51.

Савочкина, И.В. Организация творческой и исследовательской деятельности студентов-иностранцев //Информационные технологии в работе с одаренной молодежью: Под редакцией М.И. Бальзанникова, С.А.Пиявского, В.В. Козлова. Самара: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», 2015. С. 293-295.

Харламова, О.Ю., Жеребкина, О.С., Маевская, А.Ю., Борисова, Ю.В. Особенности формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов инженерных специальностей //Современные исследования: теория, практика, результаты: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2024 года. Москва: ООО «Издательство АЛЕФ», 2024. С. 8-13.

УДК: 372.881.161.1.

Анопочкина Р.Х.
(*Российский новый университет,
Москва, Россия*)

**ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ
В СИСТЕМЕ РКИ**

Аннотация. В статье рассматриваются методы обучения текстовой деятельности, а также ее применения с целью развития коммуникативных возможностей студентов-иностранцев при обучении русскому языку. Автор обращается к проблеме интерактивного потенциала текста. Приводится пример использования авторской интерактивной работы с текстом.

Ключевые слова: текстовая деятельность, интерактивные формы обучения, коммуникация.

UDK: 372.881.161.1.

Anopochkina R.Kh.
(*Russian New University,
Moscow, Russia*)

**INTERACTIVITY AS A MEANS OF TEACHING COMMUNICATION
IN THE SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article discusses the methods of teaching textual activity, as well as its application in order to develop the communicative capabilities of foreign students when teaching the Russian language. The author addresses the problem of the interactive potential of the text. An example of the use of the author's interactive work with the text is given.

Key words: textual activity, interactive forms of learning, communication.

Условием эффективности обучения русскому языку как иностранному является создание системы методов и приемов, способствующих развитию способности студентов к восприятию, интерпретации и порождению текста. Важнейшей целью использования текста в системе РКИ является развитие речевой деятельности иностранных студентов, подготовка их к коммуникации. В научной литературе текстовая деятельность определяется как «направленная осознанная деятельность, которая является одновременно коммуникативной и речевой» (Борисова 2022: С. 10).

Применение текста в процессе обучения языку обозначается различными терминами: «работа с текстом», «текстовая деятельность», «глобальное текстовое общение», «текстовая коммуникация» и др. Наиболее часто употребляемый термин «текстовая деятельность» введен в научное и практическое обращение профессором социологии Т.М. Дридзе и определен ею как «вид личностной активности, вербальные и невербальные интеллектуально-мыслительные операции, совершаемые для организации смыслов в ходе общения» (Дридзе 1984: С. 51).

Однако в большинстве случаев проявление «личностной активности» (там же), необходимой для общения, вызывает у студентов-иностранцев серьезные затруднения. Существует множество причин, продлевающих неготовность иностранных студентов к активному общению: психологические, социальные, национальные, образовательные – вызванные, например, традиционными для родной системы образования взглядами на процесс и цели обучения. Преодоление возникающего у студентов состояния неуверенности является достаточно сложным процессом, требующим систематического подхода к обучению. На пути к уверенному созданию собственного текста (устного и письменного), соответствующего поставленной цели, студент должен научиться выполнять множество видов работы с текстом, приобрести текстовые умения, опыт текстовой деятельности. Автор полагает, что процесс обучения текстовой деятельности оптимизируется применением интегративного принципа, т.е. включением всех аспектов и видов речевой деятельности в элементарном виде с самого начала обучения и постепенным усложнением их понимания и использования. Так, например, трансформация текста является сложным видом работы, однако с понятием о лексических и синтаксических синонимах, необходимых для нее, можно познакомить уже на ранних этапах изучения языка, поскольку это дает студентам понимание существования множества правильных вариантов высказывания, спасает от догматического восприятия уже знакомых моделей речи.

Новые возможности интерактивного взаимодействия дают современные ИКТ, именно их применение, дающее возможность управлять предоставляемой информацией, выбирать необходимый режим для ее демонстрации, вначале и ассоциировалось с интерактивностью в обучении. Применение гипертекста, креолизованного текста, презентаций, мультимедийного текста используется в создании совместных проектов, виртуальных экскурсий, предоставляет обучающимся огромное количество разнообразной информации.

Важным и единственным средством формирования коммуникативной компетенции, интенсивно применяемым в современной лингводидактике, являются интерактивные формы обучения. Занятия, на которых они используются, строятся на принципе диалога, взаимодействия и подготавливают обучающихся к осознанной и активной коммуникации, охарактеризованной в научной литературе как «процесс создания некой общности, в которой участники осмысливают информацию и соотносят свои смыслы со смыслами коммуникативных партнеров, создавая, таким образом, определенную степень взаимопонимания» (Матьяш 2004: С. 105).

Хотя многие формы интерактивной учебной деятельности такие, как ролевые коммуникативные игры, круглые столы, проектные работы, дискуссии, виртуальные путешествия, конкурсы, презентации, внеаудиторные мероприятия, хорошо известны, однако их применение в каждом конкретном случае, несомненно, является уникальным, т.к. содержание данных приемов, интерактивных форм работы – это творчество

преподавателя, оно максимально связано с особенностями учебной группы, целью занятия.

Основой всех вышеназванных видов интерактивной учебной деятельности является текст, применяемый в речевой деятельности в самых разных вариантах: в форме диалога и монолога; в устной и письменной речи; в научном, деловом или разговорном стиле. В то же время необходимо отметить, что текст является не только средством проведения интерактивной работы, но и сам обладает интерактивностью, если его содержание вызывает обсуждение, неоднозначно трактуется, развивает творческие качества, самостоятельность, побуждает к диалогу. Исследователи определяют интерактивный учебный текст как «текст, который обеспечивает различные виды взаимодействия (диалога) в учебном процессе за счет собственных интерактивных характеристик, а также системы специальных заданий, нацеленных на раскрытие его интерактивного потенциала» (Абрамова 2015: С. 9).

Эффективной формой интерактивной учебной работы, способствующей развитию навыков сотрудничества и выявлению личностного потенциала обучающихся, является работа в малых группах. Одна из форм интерактивной работы с текстом, применяемая автором на занятиях, определена им как «мобильные тройки».

«Мобильные тройки» – вид работы, во время которой студенты, разделившись на группы по три человека, выполняют ряд общих заданий; после выполнения каждого задания меняется состав групп: из каждой «тройки» один студент переходит в другую «тройку». В новом составе студенты кратко обсуждают уже выполненное задание, при необходимости корректируют ответ с помощью «нового» студента и выполняют следующее задание. В процессе работы каждым студентом оформляется письменный ответ, который передается преподавателю. После выполнения всех заданий студенты возвращаются в исходные «тройки» для подготовки устного сообщения о полученной информации и формулировки общего вывода.

Работа в «мобильных тройках» так же, как и в других «малых группах», развивает умение работать в команде, умение при необходимости настаивать на своем мнении или принимать общее решение. Однако, кроме того, данная форма работы позволяет каждому студенту взаимодействовать со многими студентами, дает возможность сопоставить ответы в разных группах, обязывает высказать свое мнение. «Мобильные тройки» могут быть использованы при изучении различных тем, связанных с литературой, культурой, лингвистикой, языком специальности и т. д.

Роль преподавателя состоит в подготовке учебного материала для занятия и координации действий студентов, которые в процессе работы получают полную самостоятельность в решении учебных задач.

Приведем пример выполнения задания с использованием данной формы учебной деятельности со студентами продвинутого этапа обучения языку. Цель работы: проверка усвоенного языкового материала и понимания текста, развитие навыков комплексного анализа текста, навыков взаимодействия с командой, умения высказывания собственной позиции.

Задание 1. Прочитайте текст «Физика – это высокое наслаждение» (350 слов).

Лев Ландау был выдающимся физиком-теоретиком и удивительным человеком. Он внес большой вклад в развитие современной физики. В 1962 году ему была присуждена Нобелевская премия.

Л. Ландау родился в 1908 году в Баку в семье инженера. Он был способным ребенком. В 13 лет он уже окончил среднюю школу. <...>. (Царева 2003: с.116).

Задание 2. Выполните лексико-грамматические задания и сделайте вывод о стилистической принадлежности текста и его жанре.

1. Выделите в тексте полные причастия и причастные обороты (~).
2. Выделите краткие причастия. (=)
3. Найдите и выделите отглагольные существительные (+)
4. Найдите и выделите слова и конструкции времени (-.-.-.-.)
5. Найдите слова, относящиеся к теме «Образование и наука» (V).

Задание 3. Найдите в тексте информацию, подтверждающую фразу: «Лев Ландау был выдающимся физиком-теоретиком и удивительным человеком. Расскажите, почему его считают выдающимся ученым. Объясните, почему его называли удивительным человеком.

По итогам работы группой сделан следующий вывод: это биографический текст, здесь много временных конструкций (*через год после.., за год до... в этот период*); это биография ученого, здесь много терминов, слов, связанных с наукой; это научный текст (научно-популярный), здесь есть причастия (полные и краткие), причастные обороты, много отглагольных существительных и т. д.

Интерактивность данной работы с текстом состоит в том, что студенты обращаются к ранее изученным темам (стили речи, части речи, условные знаки для выделения членов предложения и т.д.), понимая друг друга, взаимодействуя. Кроме того, в процессе работы сохраняется связь между изученной информацией и выполняемой работой, но возникает и новое осознание совершаемых действий, возникающее в процессе делового сотрудничества.

Выполнение студентами задания 3, требующее от них хорошего понимания и трансформации текста, аргументации ответа, занимает большую часть работы.

В данном задании в полной мере используется интерактивный потенциал текста, который студенты должны «раскодировать», систематизировать и представить в собственном изложении. Происходит взаимодействие не только студентов друг с другом, но и каждого из них – с текстом.

Комментируя работу, студенты дополняют друг друга, приводят примеры. Проведенная совместно работа дает уверенность в своих знаниях; к выступлениям присоединяются все студенты, независимо от уровня владения языком.

Важнейшими принципами современной лингводидактики являются принципы текстоцентричности и интерактивности. Их соединение, возможность интегративного применения в процессе обучения интерактивных видов учебной работы и интерактивного потенциала текста максимально способствуют формированию знаний и умений, необходимых для общения на изучаемом языке.

Задачей преподавателя РКИ является организация деятельностного общения на занятиях, применение современных методов для реализации потенциальных возможностей студентов-иностранцев при изучении русского языка как иностранного.

Литература:

Абрамова, М.В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся //Образовательные технологии и общество, 2015. С. 1-11.

Борисова, К.М. Значение текстовой деятельности в контексте различных подходов в методике обучения русскому языку //Педагогическое мастерство: материалы XXVI Междунар. науч. конф. Казань, 2022. С. 8-12.

Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 150 с.

Матьяш, О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2. Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. 244 с.

Царева, Н.Ю. и др. Продолжаем изучать русский. М.: Русский язык, 2003. 288 с.

УДК 377.6

Артюхова Л.А.

*(Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова,
Белгород, Россия.)*

**СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДИАЛОГУ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ**

Аннотация. Данная статья посвящена обучению диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному в целом, а также подходам к его обучению. В статье выделяются и описываются характерные особенности, которые возникают на различных этапах развития диалогической речи. В заключении раскрывается важность преподавания диалога иностранным слушателям на довузовском этапе.

Ключевые слова: диалог, коммуникация, русский язык как иностранный, довузовский этап.

УДК 377.6

Artyukhova L.A

*(Belgorod State Technological University named by V.G. Shukhov,
Belgorod, Russia)*

**A MODERN VIEW ON APPROACHES TO TEACHING DIALOGUE IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE**

Abstract. This article is devoted to dialogue in classes in Russian as a foreign language, and also analyzes approaches to its teaching. The article highlights and describes the characteristic features that arise at various stages of the development of dialogic speech. In conclusion, the importance of teaching dialogue to foreign students at the pre-university stage is revealed.

Key words: dialogue, communication, Russian as a foreign language, pre-university stage.

Русский язык является одним из самых распространённых языков в мире и включён в список официальных языков ООН. Это также язык науки и культуры, которые входят в сокровищницу человеческого наследия. Всё это привлекает иностранных студентов выбрать нашу страну для дальнейшего обучения. Российская образовательная система предлагает им глубокие и обширные научные знания, которые помогают им в дальнейшей жизни. На начальном этапе одна из главных задач российских вузов – дать хорошее знание русского языка, которое станет базой иностранным слушателям для получения достойного высшего образования. Главная цель обучения русскому языку сегодня – это дать «практическое» (коммуникативное) умение пользоваться языком, чтобы

иностранный студент мог комфортно чувствовать себя и жить в России, адекватно воспринимать русскую культуру и свободно общаться с носителями русского языка.

В современной системе образования диалог выходит на первое место в процессе обучения, являясь основным коммуникативным методом. Но что такое «диалог»? Самое простое объяснение данного понятия может звучать так: диалог – это речевые конструкции типа «вопрос – ответ» или «реплика – ответная реакция». Представители различных наук, исследователи и методисты предлагают свои трактовки данного понятия. Наиболее полным и отражающим суть явления мы считаем определение, данное Д.И. Изаренковым: «...диалог понимается как акт непосредственного общения двух людей, протекающего в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий (поступков); акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в процессе его деятельности в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним проблему, которую он может (или считает целесообразным) только путём вовлечения в эту деятельность другого лица (собеседника), в силу чего их общение развивается в направлении разрешения данной проблемы и угасает с её разрешением (Изаренков 1986: С. 4).

Целью настоящей статьи является обзор современных подходов к обучению диалогической речи.

Как уже было отмечено ранее, сегодня в обучении иностранному языку на первое место выходит коммуникативный метод. Это значит, что самыми популярными методами будут те, которые направлены на развитие устной речи у иностранных слушателей. И тут диалог играет роль «первой скрипки». Различные «микродиалоги» начинаются уже на первом занятии, при знакомстве преподавателя со студентами. На данном этапе у преподавателя русского языка как иностранного может возникнуть ложное впечатление, что можно не учить искусству диалога целенаправленно, ведь общение и так происходит на занятиях ежедневно. Но диалогическое общение на занятиях не означает, что иностранный учащийся в дальнейшем сможет вести диалоги с другими преподавателями и русскоговорящими одногруппниками в университете и на улице, так как условия и ситуация в диалоге постоянно меняются. Поэтому на занятиях обучению диалогической речи следует, на наш взгляд, уделять особое внимание.

Существует разнообразные классификации типов диалога. Их различают: по цели; по структуре и содержанию; по лексическому и грамматическому наполнению. Но подходов к обучению диалогу методисты выделяют всего два: дедуктивный и индуктивный. В настоящем исследовании мы рассмотрим эти подходы к обучению на примере подготовленного (учебного) и неподготовленного (спонтанного) диалогов.

Подготовленный (учебный) диалог имеет ряд как преимуществ, так и недостатков. Его преимущества состоят в том, что преподаватель сам выбирает тему диалога, подготавливает лексический и грамматический материал, а также различные типы упражнений. В этом случае обучение диалогу ограничено рамками определённой тематики. А.Д. Дейкина и Е.Ю. Толмачёва добавляют, что «...учебный диалог подразумевает обязательное наличие стимула, проблемы, которые являются актуальными для обучающегося» (Дейкина, Толмачёва 2019: С. 160).

Дедуктивный подход подразумевает обучение диалогу по принципу «от общего к частному». Например, обучение диалогу может происходить следующим образом: вначале преподаватель даёт образец диалога по теме. Обычно такой образец даётся в письменном виде, иногда он сопровождается аудиозаписью. Иностранные учащиеся читают его по ролям, переводят новые слова и выражения на свой родной язык, а затем

отвечают на вопросы к диалогу. Также они могут выполнять лексические и грамматические упражнения к диалогу, например: найти правильный ответ на вопрос; поставить инфинитивы в репликах в правильную форму и т.д. Часто преподаватель даёт следующее домашнее задание: выучить диалог наизусть, а на следующем занятии воспроизвести его в паре. В этом есть свой плюс: прочитав многократно на занятии диалог, слушатель отрабатывает правильное произношение и выучивает определённые коммуникативные конструкции. Но в этом методе есть и минусы: заучив ответ на определённый вопрос, студент может стушеваться, если тот же вопрос будет хоть как-то видоизменён.

Индуктивный подход предполагает путь от частного к общему. Если в дедуктивном подходе диалог звучит (прочитан) в самом начале занятия, то в индуктивном – иностранные слушатели сами должны прийти к диалогу по заданной теме в конце. В начале занятия преподаватель даёт новые слова и словосочетания, этикетные клише, грамматические конструкции, а также различные упражнения, направленные на отработку нового материала в речи. Упражнения могут быть в таком варианте: дайте свой вариант ответа на определённый вопрос или сколько вариантов ответа может быть на заданный вопрос. Это развивает мышление и речевую догадку, расширяет лексический запас учащихся. Задача подготовительных упражнений подобного рода в том, чтобы иностранные студенты освоили речевые навыки, подготовились к спонтанной (неподготовленной) речи во внеаудиторных ситуациях. Индуктивный подход выгодно отличается тем, что развитие речевых навыков и умений иностранных слушателей происходит в течение диалогического общения.

Конечно же, выбор того или иного метода часто зависит от уровня подготовки студентов на довузовском этапе. Соответственно, на элементарном уровне чаще всего преподаватель будет использовать дедуктивный подход, а по мере накопления лексических и грамматических знаний и развития умений иностранных учащихся преподаватель будет обучать их диалогической речи при помощи индуктивного метода.

Если подготовленный диалог проводится на занятиях по РКИ, то спонтанный диалог может происходить как на уроках, так и вне аудитории: в общежитии, на улице, в магазине, в поликлинике у врача и т.д. Спонтанный диалог очень часто возникает на уроке тогда, когда затрагиваются интересы учащихся. Например, если тема урока «Семья», учащиеся могут отойти от этой темы, заговорив о работе. При этом чрезвычайно важно не подавить интерес, а наоборот, поддержать и стимулировать стремление иностранца говорить и обсуждать интересную для него тему. Здесь можно использовать индуктивный метод, дав тут же слова, словосочетания и коммуникативные конструкции, которые помогут учащимся создать полноценный диалог в конце занятия.

Спонтанный диалог можно использовать и на контроле речевых умений учащихся. Он может показать, как развиты у иностранного учащегося навыки ведения беседы на свободную тему. Экзаменующий видит, насколько быстро слушатель реагирует на вопрос; какое количество слов и фраз, а также какое количество простых и сложных предложений использует экзаменуемый в своём ответе; правильно ли использует в речи лексические средства и грамматические конструкции; а также корректно ли отвечает на заданный вопрос. Такая форма контроля хорошо показывает, что подготовиться к этой части экзамена заранее невозможно, что учащемуся нужно регулярно работать на занятиях над умением вести диалог. «Ежедневные тренировки, которые позволяют развивать навык как привычку. Кроме того, последовательность и постоянность влияют на память» (Гончарова 2017: С. 70).

Итак, мы можем сделать вывод, что диалог занимает очень важное место в обучении русскому языку как иностранному. И если иностранный слушатель успешно овладеет искусством общения на русском языке, это позволит ему уверенно чувствовать себя в стране проживания.

Литература:

Гончарова, А.В. О перспективах самостоятельного изучения русского языка как иностранного / Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. /Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. А.Е. Горковенко. Чита: ЗабГУ, 2017. 205 с.

Дейкина, А.Д., Толмачева, Е.Ю. Специфика учебного диалога в процессе овладения русским языком как иностранным // Наука и жизнь. 2019. №2. С. 159-164

Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986. 154 с.

УДК 372.881.161.1

Атавуллаева С.Ж.

*(Самаркандский государственный университет имени Шарова Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация. В статье представлены инновационные педагогические приемы, используемые в процессе обучения русскому языку на неязыковых факультетах университета. Использование предлагаемых приемов повышает результативность усвоения учебного материала студентами неязыковых факультетов университета.

Ключевые слова: инновация, педагогический прием, неязыковой факультет.

UDK 372.881.161.1

Atavullaeva S.Zh.

*(Samarkand State University named after Sharov Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

**USING INNOVATIVE TECHNIQUES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
AT NON-LANGUAGE FACULTIES OF THE UNIVERSITY**

Abstract. The article presents innovative pedagogical techniques used in the process of teaching the Russian language at non-linguistic departments of the university. The use of the proposed techniques increases the effectiveness of assimilation of educational material by students of non-linguistic faculties of the university.

Key words: innovation, pedagogical technique, non-linguistic faculty.

Современный этап развития образования в Узбекистане характеризуется системной модернизацией, переходом на инновационную стратегию развития с опорой на положительный традиционный педагогический опыт. Инновационные процессы в образовании предполагают изменения в содержании и технологиях обучения и воспитания, и, следовательно, обеспечение профессионального развития педагога в системе непрерывного образования. Педагогические инновации направлены на реализацию принципов гуманизации и гуманитаризации, применение современных образовательных технологий, в том числе и в обучении русскому языку. Подтверждение этому мы находим в Концепциях развития народного и высшего образования Узбекистана на

В Концепции развития высшего образования Узбекистана до 2030 года (далее – Концепция-2030) одной из важнейших задач обозначена – «внедрение цифровых технологий и современных методов в учебный процесс» (Концепция -2030). Отсюда вытекает следствие,

которое заключается в необходимости овладения цифровыми технологиями и современными методами обучения студентов не только языковых, но и неязыковых факультетов университета.

Например, типичными трудностями и ошибками в национальной студенческой аудитории, при изучении темы «Имя существительное. Склонение» являются «....слабое понимание значения предлогов; слабое различие падежа, которого требует предлог; слабое различие близких по значению предлогов; слабое различие противоположных по значению предлогов; ошибочный выбор падежной формы; нарушение сочетаемости предлога и падежной формы существительного; ошибки в использовании предлогов с пространственным значением» (Зикратов, Ботирова 2023: С. 38-43).

Рассмотрим примеры применения инновационных педагогических приемов в образовательном процессе на занятиях по русскому языку на неязыковых факультетах университета.

Главная цель использования инновационных технологий обучения русскому языку в национальной аудитории – повышение качества образования студентов, развитие их интеллектуальных и речевых способностей.

Понятийную базу инновационной методики русского языка составляют:

1. Принципы инновационного обучения русскому языку:

- принцип дидактической метафоризации лингвистических сведений;
- принцип раскрытия творческих способностей приобретать активным путем знания в системе;
- принцип взаимосвязи рационального и эмоционального.;
- частнометодический принцип коммуникативной достаточности, функционирующий при отборе и оценке текстового материала, вводимого в уроки;

2. Методы инновационного обучения русскому языку:

- метод проблемной наглядности,
- метод лингвистической аллюзии,
- метод активизации ассоциативных связей.

3. Приемы работы на занятиях по русскому языку

- фишбоун,
- кластер;
- «толстый» и «тонкий» вопросы и другие.

Например, прием «толстые и тонкие вопросы». «Толстые и тонкие вопросы» – это способ организации взаимоопроса студентов по теме, при котором «тонкий» вопрос предполагает репродуктивный однозначный ответ (чаще это «да» или «нет»), а «толстый» (проблемный) требует глубокого осмысления задания, рациональных рассуждений, поиска дополнительных знаний и анализ информации.

Примеры «тонких» вопросов:

- Имя существительное – это самостоятельная часть речи?
- У имени существительного 8 падежей?
- Имя существительное спрягается?

Примеры «толстых» вопросов:

- К какому роду относятся существительные салями, кольраби? Почему?
- Существительное путь к какому склонению относится? Почему?
- Приведите примеры имен существительных 1-го, 2-го и 3-го склонения. Докажите, что приведенные вами примеры верны.
- Докажите, что данные существительные относятся к роду или склонению.

Другим приемом является прием «фишбоун» (рыбная кость, рыбий скелет, диаграмма Исиавы). Данный прием направлен на развитие критического мышления студентов в наглядно-содержательной форме. Суть данного методического приема – установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора. Дополнительно метод позволяет развивать навыки работы с

информацией и умение ставить и решать проблемы. Схематично фишбоун выглядит следующим образом (рис. 1.):

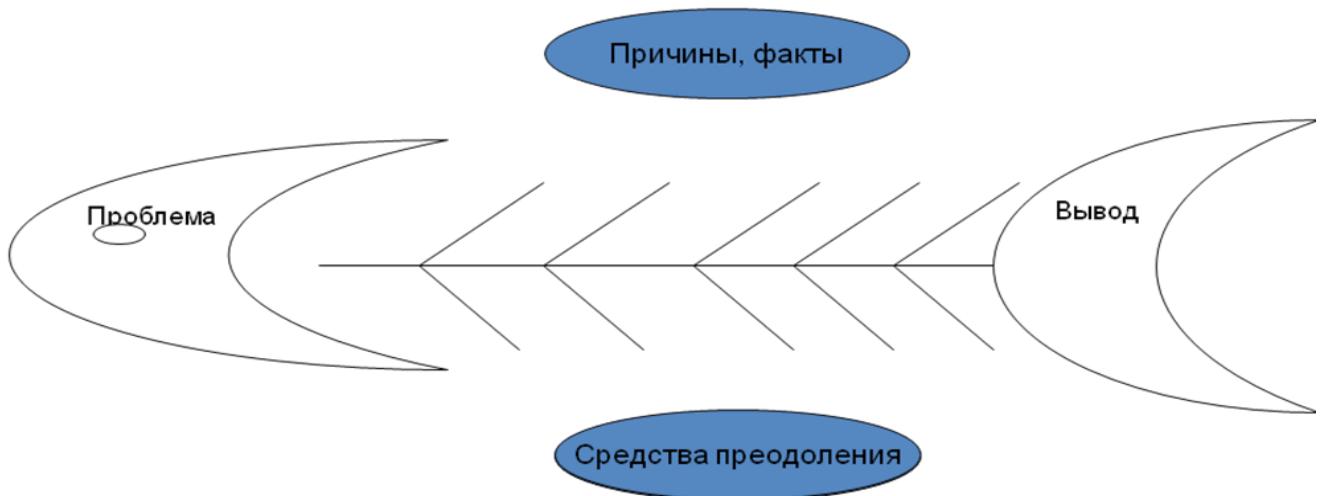


Рис. 1. Схема приема «Фишбоун»

В данной схеме под «Проблемой» мы можем вписать любую часть речи; под «Причинами и фактами» – их изучаемые категории; «Средства преодоления» – показатели этих категорий; «Вывод» – обобщенное определение данной части речи.

Диаграмма fishbone используется «для самостоятельной работы по проверке качества усвоения изученного языкового и речевого материала; в качестве задания для проектной работы; в качестве домашнего задания по изученной теме» (Дмитриева 2021: С. 28).

Использование на занятиях уровневых заданий позволит осуществить уровневую дифференциацию студентов не только по их уровню знаний, но и по уровню владения русским языком, а также по объему и содержанию, приемам и степени самостоятельности. Все задания, используемые на уроках, можно условно разделить на следующие виды:

- задания с наличием образца выполнения;
- задания, в которых учащийся выполняет только отдельные его части;
- задания со вспомогательными вопросами;
- задания с сопутствующими указаниями, инструкциями;
- задания с теоретическими справками;
- задания с алгоритмическими предписаниями;
- задания с применением классификации (схемы, таблицы);
- проблемно-познавательные задания.

Собираемая и отслеживаемая информация об усвоении темы группой в целом и каждым студентом в отдельности позволяет:

- планировать сопутствующее повторение учебного материала с целью выполнения обнаруженных пробелов;
- создавать ситуации успеха для слабоуспевающих студентов;
- развивать творческие способности сильных студентов;
- сделать вывод о личностных особенностях каждого студента: насколько адекватна его оценка своих сил и возможностей, насколько он тревожен, какова его познавательная активность, настойчив ли он в достижении цели.

Работа в условиях уровневой дифференциации приучает студентов сосредотачиваться на выбранном задании, способствует развитию устойчивого внимания.

Более успешному осуществлению технологии препятствует целый ряд проблем:

- отсутствие разноуровневых учебников, специальных пособий и дидактических материалов по обучению языку специальности;

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

- неточность, некорректность, а иногда и неграмотность формулировок готовых тестовых заданий в имеющихся материалах.

Критериями эффективности апробации используемых инновационных способов обучения являются:

- 1) уровень сформированности учебно-познавательных мотивов деятельности студентов;
- 2) уровень сформированности их интеллектуальных умений;
- 3) уровень развития словесно-логического мышления;
- 4) уровень активности студентов на занятиях;
- 5) качество знаний и уровень обученности студентов по русскому языку;
- 6) рост качества знаний слабоуспевающих студентов.

Таким образом, использование разнообразных инновационных приемов на занятиях по русскому языку в студенческой группе способствует повышению качества образования и уровня обученности студентов, развитию их критического мышления и самостоятельности.

Литература:

Дмитриева, Д.Д. Особенности применения метода «Фишбоун» в процессе обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2021. № 1(57). С. 28-29

Зикраторов В.В., Ботирова Д.М. Типичные ошибки употребления предложно-падежных форм имен существительных студентами национальных групп. /Terra scimus: сборник трудов российских, узбекистанских и китайских исследователей / под ред. Н.В. Халиной; Министерство науки и высшего образования РФ, Алтайский государственный университет. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2023. С. 38-43.

Указ Президента Республики Узбекистан, от 08.10.2019 г. № УП-5847 «Об утверждении концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года» (Электронный ресурс). URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887#4548772> (дата обращения: 02.03.2024)

УДК 372.881.161.1

Баятян Э.А.

(Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Ереван, Армения)

**НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПРОГРАММЕ КУРСА
«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Аннотация. В статье представлены размышления автора о преподавании курса «Методика преподавания иностранных языков в национальной аудитории», отмечены активные процессы, происходящие в многополярном мире и влияющие на образовательную парадигму XXI века. Подчеркнута необходимость тематического расширения действующих учебных программ по данной дисциплине с целью развития профессиональной, информационной и коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, обучение в сотрудничестве, интерференция, транспозиция, интерактивность.

UDK 372.881.161.1

Bayatyan E.A.

*(Armenian State Pedagogical University
after Khachatur Aboyan,
Yerevan, Armenia)*

**REFLECTIONS ON THE PROGRAM FOR THE COURSE
«METHODICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES»
IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Abstract. The article presents the author's thoughts on teaching the course «Methodics of teaching foreign languages in national audiences», and highlights the active processes taking place in a multipolar world that influence the educational paradigm of the 21st century. The need for thematic expansion of existing curricula in this discipline is emphasized in order to develop the professional, informational and communicative competences of students.

Key words: methodics of teaching foreign languages, collaborative learning, interference, transposition, interactivity.

В XXI веке система обучения методике преподавания иностранных языков строится с учётом активных процессов, происходящих в многополярном мире: информатизация и гуманитаризация образования, межкультурная интеграция на основе принципов гуманизма, лингвистическая и культурная диверсификация, многоязычие (мультилингвизм и плюрилингвизм) и культурное многообразие, стремление к изучению языков «на протяжении всей жизни» (lifelong learning), формирование и развитие вторичной языковой личности, способной «учить учиться».

Современная образовательная парадигма с такими ее положительными чертами, как «развитие творческой деятельности обучающегося; формирование механизмов саморазвития личности и познавательной активности; учет индивидуальных особенностей; индивидуализация требований; формирование «Я-концепции» (Егорова, Лопатухина 2017: С. 121), опираясь на требования времени, ориентирует методику преподавания иностранных языков не только на профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей – студентов-бакалавров педагогического национального вуза, но и на процесс овладения коммуникативной компетенцией как основной цели современного иноязычного образования.

Контент-анализ учебных программ по дисциплине «Методика преподавания РКИ» позволяет обозначить в них следующие разделы:

- Система обучения РКИ.
- Обучение аспектам языка.
- Обучение видам речевой деятельности.
- Организационные формы обучения.
- Использование ИКТ в обучении РКИ.

Такие же разделы, как «Обучение русскому речевому общению», «Обучение в сотрудничестве», «Европейский Портфолио для будущих преподавателей иностранных языков» (ЕППИЯ), «Проектная деятельность на уроке РКИ», «Виды и формы контроля» и др. не всегда находят свое отражение в существующих программах.

Возможно, назрела необходимость пересмотра программ по дисциплине «Методика преподавания РКИ» с целью обеспечения выпускника педагогического национального вуза таким уровнем методической, дидактической и языковой компетентности, которая поможет ему в организации учебного процесса в школе на основе современных педагогических подходов, позволить эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность по субъект-субъектной схеме общения с развитием критического мышления, творческих способностей, способностью решать профессиональные задачи и быть конкурентоспособной.

Свое место в программе по данной дисциплине обязательно должна найти тема «Учет данных сопоставительной типологии языков в обучении иностранному языку», ведь

именно родной язык является доминирующим по отношению к изучаемому иностранному языку и служит базой для формирования вторичных языковых кодов. Изучение этой темы поможет «предсказать» и устраниТЬ отрицательное влияние родного языка на изучаемый (интерференция) и увеличить удельный вес положительного влияния (транспозиция). Важно, чтобы студенты осознали важность применения системы правил-инструкций при обучении иностранному языку, ведь в этом случае происходит стихийный перенос умений и навыков при построении высказывания на изучаемом языке, что, несомненно, является условием успешности работы учителя и ученика-инофона.

При этом следует понимать, что влияние речевого механизма, сложившегося в процессе овладения родным языком в раннем возрасте, на механизм овладения иностранным языком остается достаточно сильным в течение всего срока обучения, поэтому неизбежны трудности в обучении, связанные с особенностями влияния родного языка на изучаемые и наоборот.

Как справедливо отмечала Б.М. Есаджанян: «именно родной язык является *стержнем*, на который «нанизывается» все обучение, и второй язык входит в сознание учащихся не *вместо* родного, а *вместе* с ним. Успех такого обучения, конечно, связан с особенностями методического обеспечения всей работы учителя и учеников» (Есаджанян 2008: С. 97). Все сказанное и определяет ценность сопоставительного изучения родного и изучаемого языков для методики преподавания иностранного языка в национальной школе.

Конечно, полилингвизм – это веление времени, однако вряд ли он может формироваться «сам по себе», спонтанно. Системы полилингвального обучения требуют к себе самого пристального внимания, широкого внедрения и, конечно же, дальнейшего изучения, в том числе и в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», в частности, при определении специфики обучения иностранному языку в национальной аудитории и выборе средств и способов осуществления речевой деятельности.

Включение в программу дисциплины темы «Обучение в сотрудничестве» не только познакомит студентов с отличительными особенностями данной технологии, ее целями, которые направлены на повышение эффективности обучения, создание атмосферы взаимопомощи и развитие умения работать в паре, группе, но и поможет пересмотреть свое отношение к роли учителя на уроке. Учитель выступает партнером в общении, консультируя, организуя и направляя обучение в сотрудничестве по трем этапам: индивидуальная работа учащихся, работа в группах и предъявление результатов. Первый этап – этап актуализации знаний и знакомства с заданием (подумай и поделись). Второй этап – обсуждение в группе, уточнение, расширение, пересмотр имеющихся точек зрения и т.п. (подумай-отредактируй-поделись), создается атмосфера взаимообучения и взаимопомощи, помогающая каждому раскрыть свой потенциал. Третий этап, наверно, один из самых важных, учащиеся не только активно размышляют, дополняя друг друга, но и учатся находить решение проблемы и самостоятельно оценивать выступления.

Обучение в сотрудничестве предполагает решение следующих задач:

- Студент гораздо лучше учится, если он умеет говорить, высказываться, устанавливать социальные контакты с другими членами коллектива.
- От умения говорить и общаться с другими членами группы зависит и умение студентов грамотно и логически писать.
- В процессе социальных контактов между студентами создается учебное сообщество людей, владеющих определенными знаниями и готовых получать новые

знания в процессе общения друг с другом, в совместной мыслительной деятельности (Якимович 2015: С. 62).

Было бы замечательно организовать обучение в сотрудничестве со студентами во время интерактивной лекции или практического занятия, а потом провести обсуждение, предложив ответить на ряд вопросов:

- Понравилось ли занятие и почему?
- Достигли ли запланированных целей?
- Как бы вы оценили полученные результаты?
- Были ли полезны дидактические материалы?
- Изменили бы вы что-то во время следующего занятия? Что? Почему?

Например, при проведении интерактивного практического занятия по теме «Текст как средство обучения речевому общению» каждой группе можно предложить привести примеры приемов работы с текстом на основе различных педагогических технологий, часть материалов заранее предоставить студентам для ознакомления и работы с ними дома, а часть предложить для изучения в аудитории. После представления каждой группой своих разработок может быть начертен кластер «Виды работ с текстом при изучении иностранного языка», а затем составлена памятка по работе с текстом при обучении речевому общению.

Включение данной темы в учебную программу по «Методике преподавания иностранного языка», проведение занятий по данной технологии, несомненно, будет способствовать развитию профессиональной, информационной и коммуникативной компетенции студентов.

Таким образом, тематическое расширение действующих учебных программ по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков», проведение интерактивных семинаров и практических занятий с применением методов и приемов названных технологий, несомненно, будет способствовать развитию лингводидактической и профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранных языков.

Литература:

Егорова, Е.В., Лопатухина Т.А. Смена образовательных парадигм в современном российском образовании (Электронный ресурс). Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. 4 (181) С. 118-122. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/egorova_y_v_118_122_4_181_2017.pdf (дата обращения 19.01.2024).

Методика преподавания русского языка как неродного: учебное пособие под ред. проф. Б. М. Есаджанян / Ереван, издательство «Филин», 2008. 498с.

Якимович, И. Г. Технология обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе //Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4(18). С. 61-66. (Электронный ресурс). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obucheniya-v-sotrudnichestve-na-prakticheskikh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения 22.01.2024).

УДК 372.881.161.1

Бовелиева Я.В.

*(Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия)*

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются как традиционные, так и инновационные подходы к оцениванию речевых навыков на уроках русского языка как иностранного, которые подразумевают комплексный анализ речи студента, включая такие аспекты, как фонетика, лексика, грамматика, синтаксис и способность к коммуникации в различных языковых ситуациях.

Ключевые слова: оценивание речевых навыков, речевые навыки, русский как иностранный, эффективные методы оценки, инновационные методы.

UDK 372.881.161.1

Boveliева Y.V.

*(The Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia)*

EFFECTIVE ASSESSMENT METHODS OF VERBAL SKILLS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article discusses both traditional and innovative approaches to the assessment of verbal skills in Russian as a foreign language lesson, which imply a comprehensive analysis of student speech, including such aspects as phonetics, vocabulary, grammar, syntax and the ability to communicate in various language situations.

Key words: assessment of verbal skills, verbal skills, Russian as a foreign language, effective assessment methods, innovative methods.

Введение. Оценка речевых навыков играет ключевую роль в процессе обучения русскому языку как иностранному. Она помогает не только определить уровень владения языком, но и выявить индивидуальные потребности учащихся, а также направить и скорректировать учебный процесс. В современном образовательном пространстве существует множество методов и подходов к оцениванию речевых навыков, причем каждый из них имеет свои особенности и условия применения. Эффективное использование этих методов позволяет учителям более точно диагностировать уровень владения языком и способствует более качественному изучению русского языка.

Цель данной статьи – рассмотреть наиболее эффективные методы оценивания речевых навыков на уроках русского языка как иностранного.

Основная часть. Оценивание речевых навыков играет ключевую роль в процессе обучения русскому языку как иностранному. Это позволяет не только определить уровень владения языком учащихся, но и выявить конкретные трудности, с которыми они сталкиваются. Комплексный подход к оцениванию, включающий как формальные, так и неформальные методы, позволяет охватить различные аспекты речи: произношение, грамматику, лексику, способность к ведению диалога и монолога. Регулярное и целенаправленное оценивание способствует мотивации студентов, помогая им видеть прогресс в изучении языка и ставить новые цели для дальнейшего развития своих навыков.

Традиционные методы оценивания часто включают в себя устные ответы на занятиях, письменные тесты и задания, направленные на проверку знания лексики, грамматики и способности к конструированию предложений. Учителя могут также использовать изложения и пересказы текстов для оценки умения правильно строить речевые высказывания. Однако при таком подходе внимание уделяется в основном точности и корректности языка, что может не полностью отражать способность учащегося к свободному общению. Так, например, тесты не могут дать объективную картину в силу своей вариативности и возможности угадать правильный ответ, и поэтому не подходят для итоговой оценки знаний и умений. О том, что тесты «направлены на оценку в основном рецептивных видов речевой деятельности и отдельных аспектов языка», обсуждалось уже в 90-х годах прошлого века (Кувшинов 1992: С. 16). Но в то же время, тест как способ контроля отдельно взятой темы (текущий контроль) очень удобен: он позволяет в короткие сроки получить представление о степени усвоения программного материала, экономичен по времени и удобен для проверки. Сочинение (как устное, так и письменное) способно дать объективную оценку сформированности речевых навыков, его можно было бы назвать универсальным способом контроля, но оно не позволяет оценить способность учащегося к свободному, реальному общению.

Поэтому важно дополнять традиционные методы другими формами оценивания, способными охарактеризовать коммуникативную компетентность студента.

Инновационные методы оценивания речевых навыков на уроках русского языка акцентируют внимание на коммуникативной компетентности студентов. Для этого используются проектные работы, игровое моделирование, ролевые игры и интерактивные упражнения, которые позволяют оценить способность обучающихся использовать русский язык в различных ситуациях. Особую ценность представляют технологии, включающие использование видео- и аудиозаписей для анализа умений студента вести диалог, поддерживать беседу и строить монологическое высказывание. Кроме того, электронные портфолио, содержащие записи речевых выступлений, отражают динамику прогресса и помогают формировать индивидуальную обратную связь. Это метод оценивая речевых навыков студентов можно использовать как материал для самооценивания или взаимооценивания, а также он поможет преподавателю составить картотеку типичных ошибок студентов по определённым темам для повышения эффективности методики преподавания или картотеку индивидуальных ошибок конкретного студента для дальнейшей корректировки обучения.

При оценке речевых навыков студентов, изучающих русский язык как иностранный, целесообразно использовать индивидуальные подходы. Они позволяют учитывать уровень владения языком каждого студента, его лингвистический и культурный фон, а также личные образовательные цели. Индивидуальные подходы включают наблюдение за учащимися в процессе выполнения коммуникативных заданий, фиксация результатов в карточке студента, анализ их устных и письменных работ, а также разнообразные формы самооценки и взаимооценки. Очень эффективными в оценке речевых навыков студентов показал себя так называемый «дескриптор «Я могу» или карточки достижений (Староверова 2011: С. 2), которые учитель разрабатывает под каждую тему. Таким образом не только преподаватель сможет оценить учащегося, но и сам учащийся будет иметь чёткие ориентиры для самостоятельного оценивания своих достижений. Подобный подход способствует развитию метакогнитивных навыков учащихся и формированию у них способности к саморегуляции в процессе изучения языка. Особое внимание при индивидуальном оценивании следует уделить правильности

и адекватности языкового материала, используемого студентами в речевых высказываниях, а также их способности к использованию различных коммуникативных стратегий.

Выводы. Оценка речевых навыков играет ключевую роль в обучении русскому языку как иностранному. Это не только позволяет преподавателю понять текущий уровень владения языком учащегося, но и выявляет области, нуждающиеся в улучшении. Регулярное и целенаправленное оценивание способствует мотивации студентов, так как они видят конкретные результаты своего прогресса. Важно использовать разнообразные формы оценивания, такие как устные экзамены, изложения, сочинения, записи монологов и диалогов, презентации на заданную тему, составление индивидуальных карточек студентов, что позволяет охватить все аспекты речевой компетенции: фонетику, лексику, грамматику и способность к коммуникации. Адекватная обратная связь по результатам оценивания стимулирует работу над ошибками и улучшение языковых навыков.

Литература:

Белькова, Е.В. Эволюция системы тестирования в иноязычном образовании // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы 2-ой научно-практической конференции. Т. 2. М.: МГИМО, 2015.

Костылёв, Ф.В. Учить по-новому. Нужны ли оценки-баллы: книга для учителя. М: Владос, 2000. 104 с.

Кувшинов, В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку // ИЯШ. 1992. № 2. С.15-18

Соловова, Е.Н. Формы записи как основа интегративных академических умений устной и письменной речи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 115-120. (Электронный ресурс). URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2014/02/2014-02-25.pdf> (дата обращения 28.02.2024)

Староверова, Е.Б. Система контроля навыков иноязычного устного общения (английский язык) // Вестник ИГЭУ. 2011. № 2. С. 2 (Электронный ресурс). URL: <http://ispu.ru/files/str.130-132.pdf> (дата обращения 28.02.2024)

Шакиров, Р.Х., Буркитова, А.А., Дудкина, О.И. Оценивание учебных достижений учащихся. Бишкек: Билим, 2012. 80 с.

УДК 372.881.161.1

Буряченко Т.И.

(Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,
Бишкек, Кыргызстан),

Буряченко Е.С.

(Школа- гимназия гуманитарно-правового направления №4,
Бишкек, Кыргызстан)

**МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматривается применение ТРИЗ-технологий при работе с текстом на занятиях по русскому языку, которые помогают учащимся решать образовательные задачи с помощью нестандартных решений, развивать способность мыслить за рамками привычных решений и находить неожиданные и интересные подходы в изучении русского языка.

Ключевые слова: ТРИЗ-технология, русский язык, работа с текстом, творческое мышление.

UDK 372.881.161.1

Buryachenko T.I.

*(Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Bishkek, Kyrgyzstan),*

Buryachenko E.S.

*(Gymnasium of humanitarian and legal direction No. 4,
Bishkek, Kyrgyzstan)*

METHODS AND TECHNIQUES OF TRIZ TECHNOLOGIES IN WORK WITH TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract. Russian Russian The article discusses the use of TRIZ-technologies when working with text in Russian language classes, which help students solve educational problems using non-standard solutions, develop the ability to think beyond the usual solutions and find unexpected and interesting approaches to learning Russian.

Keywords: TRIZ-technology, Russian language, working with text, creative thinking.

Активизация познавательной деятельности учащихся была и остаётся одной из вечных проблем педагогики. Всё большее значение в жизни приобретают коммуникативные умения, способность к моделированию ситуаций, приобретению опыта ведения диалога, дискуссий, приобщению к творческой деятельности (Зиновкина 2013: С. 42). Поэтому включение методов и приемов ТРИЗ-технологии (теория решения изобретательских задач) на занятиях по русскому языку способствует развитию и речи, и мышления, помогает строить высказывание в соответствии с законами логики, искать взаимосвязи между предметами и явлениями действительности, видеть мир в системе. Кроме того, занятие становится увлекательным (Севидова 2009: С. 27), что также позволяет поддерживать интерес учащихся.

ТРИЗ-технология является по-настоящему уникальной и мощной техникой, которая разработана для поиска эффективных решений проблем. Несмотря на то, что техника ТРИЗ была разработана для области изобретательства, ее принципы могут успешно применяться на занятиях по русскому языку и литературе, позволяя создавать интересные и творческие задания, которые помогают учащимся развивать свои языковые навыки, логическое мышление и креативность. Это не только делает занятия более эффективными, но и помогает подготовить учащихся к современным требованиям, стоящим перед ними в будущем.

Работая с техникой ТРИЗ, мы используем методы анализа проблем, поиска нестандартных решений, развития креативности учащихся. В результате обучающиеся умеют применять знания русского языка в нестандартных ситуациях, развиваются все виды творческого мышления. При этом хочется отметить вовлеченность всех учащихся в работу на занятии, поиск решений и обсуждение идей, и высокую мотивацию, благодаря интересным и нестандартным заданиям.

Одним из основных принципов ТРИЗ- технологии является направленность на решение противоречий. Преподаватель может поставить перед учащимися задачу, где требуется найти необычное решение, когда две противоположные идеи или концепции должны быть объединены или связаны. Например, можно предложить учащимся написать рассказ на определенную тему, в котором будет соблюдена хронологическая последовательность, а затем, рассказ на эту же тему, с нарушенной хронологической последовательностью. При этом, необходимо следить, чтобы у текста не пропал смысл и

текст имел определенную логику. После этого нужно презентовать свои работы и прокомментировать сложность написания рассказа с нарушением последовательности. Такое задание позволяет не только развивать логическое мышление, но и расширять лексический запас учащихся, продвинуться в изучении грамматики и синтаксиса, и в дальнейшем избегать ошибок при написании эссе, сочинений и других видов письменных самостоятельных работ.

Рассмотрим несколько видов заданий ТРИЗ-технологий при работе с текстом. Можно использовать задания на определение темы текста и последовательности развития сюжета в нем. Для этого преподаватель делит текст на отдельные фрагменты и раздает эти части текста группам учащихся (5-7 человек в группе). Задание заключается в том, чтобы, прочитав фрагмент, учащиеся могли определить тему данного им фрагмента текста, делая предположения о содержании каждой отдельной части. После этого, учащиеся высказывают свои рассуждения о теме всего текста, собирая информацию разных групп в общую картину. Такая работа помогает стимулировать предварительное прогнозирование и развитие навыков логического мышления. После этого совместно можно обсудить и сравнить свои предсказания с фактическим содержанием текста и попробовать восстановить его с помощью пересказа.

Еще одно интересное и продуктивное задание – «Письмо с дырками». Если это задание преподнести учащимся в нетрадиционной форме, добавив элемент фантастики и детектива, то успешность занятию гарантирована. Мы предлагаем учащимся восстановить текст, в котором утрачена важная информация. Приведем пример такой работы.

Задание. Перед вами древний пергамент, в котором послание неизвестного автора своим потомкам. К сожалению, некоторая информация из этого послания оказалась утраченной. Вам необходимо восстановить текст, подбирая по смыслу пропущенные слова и фразы.

Пожелание тем, кто изучает

Дорогой друг! Изучать ... необходимо для того, чтобы понять, как люди ... друг с другом, выражают свои ..., волю и чувства, сохраняют для будущих поколений Решение этой задачи предполагает изучение того, как устроен ... и как он функционирует. Что пожелать тем, кто изучает ... ? Во-первых, чтобы словарь вас никогда не Это нужно для того, чтобы

Во-вторых, не бойся говорить, не бойся возможных ..., проси других, чтобы их исправляли. И главное, не расстраивайся и не обижайся, если тебя действительно начнут

Изучаемый ... – это крепость, которую необходимо штурмовать со всех сторон одновременно: читать ..., слушать ..., смотреть ..., работать с ..., ...,,

И еще, очень важное – будь твердо ... в том, что ты обязательно ... , что у тебя сильная воля и необыкновенная способность к А если ты уже разуверился – не веришь в это – и правильно! – думай, что ты просто достаточно умный человек, чтобы овладеть еще одним А если ... все-таки сопротивляется, и настроение ... , то ругай учебники – и правильно, потому что совершенных учебников нет! Вини, ругай словари – и это верно, потому что совершенных словарей не существует; наконец, вини и ругай ..., потому что все ... трудны, а труднее всех – твой И дело пойдет.

Оригинальный текст. Пожелание тем, кто изучает язык.

Дорогой друг! Изучать язык необходимо для того, чтобы понять, как люди общаются друг с другом, выражают свои мысли, волю и чувства, сохраняют для

будущих поколений опыт и знания. Решение этой задачи предполагает изучение того, как устроен язык и как он функционирует. Что пожелать тем, кто изучает язык? Во-первых, чтобы словарь вас никогда не покидали. Это нужно для того, чтобы (вольное объяснение).

Во-вторых, не бойся говорить, не бойся возможных ошибок, проси других, чтобы их исправляли. И главное, не расстраивайся и не обижайся, если тебя действительно начнут исправлять.

Изучаемый язык – это крепость, которую необходимо штурмовать со всех сторон одновременно: читать книги, слушать правильную речь, смотреть фильмы, работать с учебником, (вольное объяснение: переписываться, беседовать, встречаться с друзьями - носителями языка).

И еще, очень важное – будь твердо уверен в том, что ты обязательно достигнешь цели, что у тебя сильная воля и необыкновенная способность к языкам. А если ты уже разуверился – не веришь в это – и правильно! – думай, что ты просто достаточно умный человек, чтобы овладеть еще одним языком. А если язык все-таки сопротивляется, и настроение падает, то ругай учебники – и правильно, потому что совершенных учебников нет! Вини, ругай словари – и это верно, потому что совершенных словарей не существует; наконец, вини и ругай язык, потому что все языки трудны, а труднее всех – твой родной язык. И дело пойдет.

Работая с подобными текстами, можно получить совершенно разные варианты пропущенных слов. Главное, чтобы они не отходили от задуманного смысла текста. Порой у учащихся выходят такие варианты, которые получаются еще интереснее оригинала. Конечно, подбирая тексты, необходимо обращать внимание на возраст и подготовку учащихся: для более слабых – подбираем легкие тексты или предлагаем справочные слова, для успевающих – тексты посложнее и без слов-подсказок. Можно несколько изменить подобные задания, если дать только первую часть текста с представленной проблемой, а вот решение проблемы, то есть продолжение текста учащиеся должны придумать и дописать сами. Подобные задания помогают в поиске оригинальных и эффективных способов логического анализа, формулировки предложений, поощряют учащихся активно работать на занятии, предлагать различные пути решения задач, улучшать навыки анализа и самоконтроля (Буряченко 2020: С. 71).

Существуют и другие возможности использования ТРИЗ-технологии при работе с текстом, где можно применить принцип обратной связи, когда преподаватель предлагает учащимся переделать текст, используя противоположные понятия (антонимы) или обратный порядок слов. Например, задание «С ног на голову», в котором учащимся предлагается небольшой текст, который необходимо перестроить и создать новый с помощью антонимов. Но, как правило, преподавателю такие тексты не всегда легко подобрать так, чтобы переделанный текст имел смысл и логику. Обычно мы предлагаем небольшие простые тексты. Вот один из примеров такого задания.

Задание. Прочитайте текст, напишите свой новый вариант, изменяя по возможности слова из текста на контекстные антонимы так, чтобы получился новый текст. Обратите внимание на то, чтобы ваш рассказ не потерял смысла.

Был конец ноября - самое грустное время в деревне. Кот спал весь день, свернувшись на старом кресле, и вздрагивал, когда темная вода хлестала в окна. В саду шумел мокрый дождь. В четыре часа дня мы уже зажигали керосиновые лампы, и готовились встречать ночной мороз.

Давайте рассмотрим возможный вариант измененного текста.

Было начало мая – не самое веселое время в городе. Собака не спала всю ночь, развернувшись на новом стуле, и стихла, когда яркие лучи засветили из окна. В городе молчало яркое солнце. В шесть часов утра мы уже гасили свечи и собирались провожать утренний зной.

Работая с такими заданиями, учащимся можно предложить исследовать контрастные (антонимичные) слова и фразы, создающие конфликт в тексте, и использовать их для создания нового контекста или поворота сюжета. Иногда получаются такие фразы, которые с легкостью можно назвать метафорами из-за их образного содержания (*молчало яркое солнце*). Такие задания также помогают при работе с синонимами и антонимами, очень хорошо объясняют тему контекстной лексики, учат находить лексический эквивалент, помогают увидеть новые возможности работы по тексту, развивая творческое мышление учащихся.

Другим примером работы с текстом может быть «Игра в слова». Преподаватель предлагает задание, в котором учащимся нужно написать текст, описывая предмет или ситуацию, используя только синонимы или антонимы. Это позволяет учащимся лучше усвоить разнообразные слова и их значения, а также развивает их словарный запас и способность выражать свои мысли в различных вариациях.

Еще одним интересным примером практического использования ТРИЗ-технологий может быть «изменение концовок». Учащимся предлагается изменить историческую или литературную концовку известного произведения. Для начала можно взять текст известной сказки, например, «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. Идеи концовки известной сказки могут быть разными: что могло бы случиться, если бы рыбка исполнила и последнее желание старухи? А что было бы, если бы старик просил желания для себя, не слушая своей жены и т.д.? Работа с подобными заданиями требуют глубокого понимания сюжета, логического мышления и умения обосновывать свои решения. Такая работа с текстом стимулирует мыслить креативно, а также открывает возможности для обсуждения и анализа различных аспектов произведений.

Другим примером применения ТРИЗ-технологий может быть задание на поиск противоречий в тексте. Преподаватель предлагает учащимся текст и просит их выявить в нем противоречия или несоответствия. Затем предлагается придумать способы разрешения этих противоречий, используя различные техники ТРИЗ. Это помогает учащимся развивать аналитическое мышление, находить скрытые противоречия и приходить к нестандартным решениям. Рассмотрим ситуацию, когда обучающиеся сталкиваются с трудностями в написании описательных текстов. Чтобы решить эту проблему, можно предложить учащимся применить принцип противоречия и дать задание написать такой текст, в котором нужно использовать как можно больше однородных членов предложения с разными смысловыми значениями. Например, «Цветные карандаши лежали на столе. Цветные карандаши были новые. Цветные карандаши красиво переливались под солнечными лучами» и т.д. Такой подход позволяет разрешить противоречие между требованиями к творческому тексту и слабыми навыками учащихся.

Чтобы разнообразить занятие и развить навыки работы в группах, можно предложить написать текст коллективными усилиями. Учащиеся могут чередовать друг друга в написании предложений или абзацев, добавляя свои идеи и, дополняя текст. Такое чередование помогает разнообразить процесс и позволяет учиться друг у друга.

Также ТРИЗ-технологии могут быть использованы при проведении творческих проектов, которые позволяют учащимся применять полученные знания на практике.

Например, можно предложить написать историю, в которой нужно использовать как можно больше приемов ТРИЗ-технологий, с которыми они уже знакомы. Это могут быть тексты, составленные только из слов одной определенной части речи, допустим только из глаголов. Или можно составить текст, в котором каждое предложение должно содержать минимум один фразеологизм. Это помогает учащимся не только развивать свой письменный навык, но и применять ТРИЗ-технологии для нахождения нестандартных и оригинальных идей.

Все эти примеры работы с текстом на занятиях по русскому языку с помощью ТРИЗ-технологий позволяют создать атмосферу активного и интересного обучения, вовлекающего каждого учащегося в рабочий процесс. Такие задания развивают творческое мышление, воображение и аналитические навыки, а также способствуют более глубокому усвоению учебного материала. Используя задания методики ТРИЗ-технологий, мы можем помочь учащимся легче осваивать язык, расширять свой кругозор и становиться гораздо более сознательными и креативными людьми.

Литература:

Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Петрозаводск, 2003. 202 с.

Буряченко, Т.И. Информационные технологии обучения на занятиях по русскому языку //Журнал Вестник Ошского государственного университета//Бишкек. 2020. 70-74 с.

Зиновкина, М.М., Утёсов, В.В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ //Современные научные исследования. Выпуск 1. Концепт, 2013.

Севидова, Е.В. Приёмы ТРИЗ на уроках русского языка. Новокузнецк, 2009. 186 с.

УДК 81'42

Валиева И.В.

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

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО
РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА**

Аннотация. Статья посвящена анализу лингвистических особенностей современного рекламного текста. Эволюция цифровых технологий расширила возможности рекламного текста, сделав его интерактивным, мультимедийным и адаптированным под различные платформы. В статье демонстрируется взаимодействие в рекламе лингвистических средств с маркетинговыми и психологическими стратегиями, усиливая воздействие на потребителя.

Ключевые слова: текст, рекламный текст, цифровизация, лингвистические особенности, функциональные стили.

UDK 81'42

Valieva I.V.

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

LINGUISTIC FEATURES OF MODERN ADVERTISING TEXT

Abstract. The article analyzes linguistic features of modern advertising text. The evolution of digital technologies has expanded the possibilities of advertising text, making it interactive, multimedia, and adapted to various platforms. This paper demonstrates the interaction in advertising between linguistic means and marketing and psychological strategies, intensifying the impact on the consumer.

Key words: text, advertising text, digitalization, linguistic features, functional styles.

Рекламный текст демонстрирует актуальный русский язык в широкой представленности фактов и единиц, иллюстрирующих и лексику, и грамматику, и фонетические особенности русской речи через языковую игру, лексические новообразования. Реклама является одним из эффективных учебных средств, доступных любому преподавателю, находящемуся в постоянном поиске оригинальных, естественных текстов в дополнение к используемым в практике учебникам, учебным пособиям, также является учебным средством для решения обширного спектра коммуникативных и собственно языковых методических задач.

Главная функция рекламного текста состоит в массовой передаче информации о рекламируемом объекте для того, чтобы повлиять на мнение читателя относительно того или иного товара или услуги с целью оказания воздействия на читателя: изменить или сформировать положительную оценку о рекламируемом объекте. Из этого следует, что коммуникативные задачи и персональные прагматические цели позволяют выявить функциональный стиль рекламы и его специфику семантической структуры. Рекламный текст должен включать лишь истинную информацию о рекламируемом объекте. Что касается наполнения рекламного текста, то в его основу должны быть заложены достоверные сведения об объекте рекламы, о его отличительных характеристиках и преимуществах. Текст рекламы должен быть убедительным и в то же время интересным, не содержащим явных пропагандистских признаков. Рекламный текст строится на базе двух принципов – логического и экспрессивного, что свойственно и художественным произведениям при составлении стратегии подачи информации. То есть реклама характеризуется как логичностью и ясностью в процессе убеждения и предоставления аргументов, так и образностью, которая присуща рекламному тексту при выражении авторской модальности к рекламируемому объекту для воздействия на потребителя и достижения главной цели рекламного текста, которая заключается в продаже товара или услуги.

Рекламный текст все чаще стали характеризовать в качестве обособленного многослойного стиля, включающий свойства различных стилей (Розенталь 1981: С. 87).

Реклама является комплексным и разнообразным явлением относительно функционально-стилевого характера, а значит, в связи с ее особенностями, не рекомендуется приравнивать рекламный текст к конкретному функциональному стилю, либо к нескольким сразу. Рекламу можно охарактеризовать в качестве «внестилевого» жанра (Стеллиферовский 1988: С. 22).

Необходимо отметить, что если, например, реклама встречается в газете или журнале, либо в научной статье, то это не указывает на то, что реклама относится к стилю газетному, публицистическому или научному, то есть типы рекламного текста не следует причислять к определенным текстовым стилям.

Статьи, репортажи, интервью и даже стихотворения могут использоваться в качестве инструмента рекламы и нести исключительно рекламный характер, то есть использование многих жанров различных стилей в целях рекламы способствует затруднению процесса обозначения стиля рекламного текста.

Таким образом, большинство современных ученых не относят рекламный текст к какому-то одному функциональному стилю, а отмечают его обособленный характер, что делает рекламу лингвосоциальным и дискурсивным явлением.

С развитием средств коммуникаций и изменением медиапространства жанры рекламных текстов значительно расширились. Они включают в себя не только традиционные печатные и телевизионные объявления, но и целый спектр цифрового

контента: посты в социальных сетях, блоги, электронные рассылки, видеообзоры и многое другое. Современный рекламный текст отличается мобильностью, адаптивностью и часто интерактивностью, предоставляя аудитории возможность непосредственного взаимодействия с рекламным сообщением (Лужнова, Тарануха 2017: С. 257).

Современный рекламный текст характеризуется мультимедийностью и кроссплатформенностью – текст сопровождается изображениями, видео, анимацией, работает на разных устройствах и в различных медиа. Это создает дополнительные возможности для влияния на потребителя за счет усиления визуальных и аудиовизуальных элементов.

Лингвистическая составляющая современного рекламного текста достаточно разнообразна. Анализ современного рекламного текста в цифровой среде позволил обозначить несколько ключевых лингвистических особенностей.

Креативность и игра слов. Рекламные тексты часто используют необычные словосочетания или игру на ассоциациях, чтобы привлечь внимание и сделать сообщение более запоминающимся. Например, объявление о продаже энергетического напитка может использовать слоган **«Заряжайся на всю катушку!»**, играя на ассоциациях энергии и активности.

Эмоциональная окраска. Множество рекламных текстов стремится вызвать определенные эмоции – от радости и восторга до ностальгии и доверия. Эмоциональная окраска достигается за счет использования эмоционально-окрашенных слов, метафор и сравнений, которые способны создать нужное настроение. Например, реклама туристического агентства может описывать отдых как **«бегство от повседневной суеты в райский уголок на земле»**.

Направленность на действие. Основная цель рекламного текста – побудить к действию, будь то покупка товара, посещение мероприятия или подписка на услугу. Для этого используются призывы к действию с использованием императива: **«Купи сейчас»**, **«Забронируйте ваше место»**, **«Подпишись и получи скидку»**.

Краткость и емкость. В эпоху информационного перенасыщения особенно важной становится способность передать основную суть рекламного сообщения максимально кратко и понятно. Эффективный рекламный текст часто строится вокруг одной идеи, использует лаконичные и вместе с тем емкие формулировки.

Эмодзи и хештеги. В социальных сетях используют хештеги и язык идеограмм и смайликов (эмодзи). Хештеги формируют информационный характер, облегчают поиск по интересам: **#СкидкиДоКонцаИюля** **#летнееприключение**. Эмодзи, в свою очередь, создают эмоциональный отклик, усиливают визуальное воздействие, облегчают восприятие.

Обращение часто используется в электронных рассылках, что создает иллюзию индивидуального подхода, устанавливает эмоциональную связь, подчеркивает заботу о клиенте: **Дорогой (имя), мы знаем, как ты любишь путешествовать. Вот эксклюзивное предложение специально для тебя!**

Вопросительные формы помогают увидеть свои проблемы в предложенном контексте и осознать, каким образом продукт или услуга могут стать решением: **Устали от городской суеты? Откройте для себя райский уголок!**

Контент-маркетинг: статьи-обзоры. Информативные заголовки встречаются в статьях-обзорах, обещают ценный и релевантный контент, стимулируя интерес: **Как выбрать идеальный фотоаппарат для путешествий: Ваш полный гид.**

Регаргетинг, или напоминание о товаре. Данный рекламный инструмент акцентирует внимание на незавершенном действии, повышая вероятность конверсии. Для достижения эффекта используется прямое обращение: *Не забыли про вашу корзину? Пора вернуться и сделать покупку!*

Мемы в рекламе. Мемы в рекламе обычно характеризуются несколькими ключевыми лингвистическими особенностями: разговорный стиль, сленг и юмор. Способствует вирусному распространению и создает положительные эмоции, связанные с брендом.

В современном рекламном тексте лингвистические средства и приемы тесно связаны с маркетинговыми стратегиями, психологическим воздействием и технологическими инновациями, что способствует созданию эффективных сообщений, оказывающих значительное влияние на сознание и поведение потребителей.

Таким образом, современный рекламный текст представляет собой комплексное и многоаспектное явление, которое включает в себя свойства различных стилей. В эпоху цифровизации появляются новые жанры рекламы, которые отличаются многообразием языковых, психологических и маркетинговых стратегий. Особое внимание при создании рекламных текстов отводится лингвистической составляющей, которая способствует формированию корректного восприятия и направления потенциального потребителя к выполнению задуманных маркетологами действий. Современная реклама характеризуется интерактивностью, персонализацией, доступностью, гибкостью, направленностью на действие, достижение которых происходит за счет различных языковых средств и приемов, которые направлены на активное привлечение внимания, вызывание эмоциональной реакции и, в итоге, мотивирование потребителя к совершению определенного действия: приобретение продукта или услуги, подписка на информационную рассылку, канал, блог и так далее.

Прогресс в области цифровых технологий предоставил новые перспективы для развития рекламного текста, начиная от мультимедийности и кроссплатформенности, и до возможности непосредственного коммуникационного взаимодействия с потребителем. Это способствует более эффективному воздействию на психологическое состояние и поведенческую модель потребителей.

Литератур:

Лужнова, Н.В., Тарануха, И.А. Механизм размещения рекламы на различных коммуникативных площадках в сети Интернет. // Молодой ученый. 2017. № 7 (141). С. 256-263.

Розенталь, Д.Э., Кохтев, Н.Н. Язык рекламных текстов: учебное пособие для вузов по специальности «Журналистика». М.: Высшая школа, 1981. 125 с.

Стеллиферовский, А.В. Проблема функционально-стилевого статуса языка рекламы // Текст в функциональном аспекте. М.: Прогресс, 1988. С. 22- 28.

УДК 371.3+378.061.3

Васильева Т.В.

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

Лёвина Г.М.

(Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ ДЛЯ ВУЗОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ: ВЗГЛЯДЫ РАБОТОДАТЕЛЯ И РУКОВОДИТЕЛЯ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье представлены взгляды работодателя и руководителя магистерской программы на проблему подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного для российских вузов; названы причины недостаточной профессиональной компетенции выпускников педагогических вузов; даны рекомендации по повышению качества их профессиональной подготовки; определена тематика, которая должна быть включена в планы подготовки будущих преподавателей РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, содержание подготовки преподавателей русистов, подготовительный факультет, лингвистическая и педагогическая компетенции выпускников педагогических вузов.

UDK 371.3+378.061.3

Vasilyeva T.V.

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

G.M. Lyovina

(Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia)

ON THE ISSUE OF TRAINING RCT TEACHERS FOR ENGINEERING UNIVERSITIES: THE VIEWS OF THE EMPLOYER AND THE HEAD OF THE MASTER'S DEGREE

Abstract: The article presents the views of the employer and the head of the master's program on the problem of training future teachers of Russian as a foreign language for Russian universities; the reasons for the lack of professional competence of graduates of pedagogical universities are named; recommendations are given to improve the quality of their professional training; the topic that should be included in the training plans of future teachers of the Russian Academy of Sciences.

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory faculty, level of Russian language proficiency, subject component of communicative competence, content of training.

Взгляд работодателя. На сегодняшний день вопрос качества профессиональной подготовки в области преподавания русского языка как иностранного является одним из наиболее актуальных для преподавателей высшей школы **Социальный заказ** на подготовку преподавателей РКИ постоянно увеличивается в связи с ежегодным увеличением иностранного контингента, приезжающего на обучение в Россию. По статистике, в 2023 году в российских вузах обучалось 350 тыс. иностранных граждан.

По ряду объективных причин выполнить государственный заказ становится все труднее. Многие вузы сталкиваются с проблемой старения опытных преподавателей, недостаточными темпами воспроизведения молодых профессиональных кадров на

филологических факультетах, отсутствием адресной подготовки выпускников, т.е. никто не знакомит будущих преподавателей РКИ с особенностями работы на подготовительных и основных факультетах. Кроме того, следует отметить нехватку у выпускников базовых знаний в области языкоznания и лингводидактики. Так, университет «СТАНКИН» ежегодно принимает на кафедру в среднем 2-3-х новых преподавателей, однако среди них нет выпускников филологических вузов. Причины как объективные, так и субъективные.

Постановка проблемы. Говоря об адресной подготовке преподавателей, мы имеем в виду две ее составляющие: получение выпускниками профессиональных знаний, умений и навыков 1) для работы по дополнительным образовательным программам на подготовительных факультетах и отделениях; 2) для преподавания по основным образовательным программам с учетом профиля вуза (технический, экономический, медицинский и др.).

С точки зрения работодателя, молодые преподаватели не имеют необходимого уровня профессиональной компетенции для работы в вузовском образовании. Причины мы видим в следующем: 1) недостаточное количество учебных часов, отведенных в программах магистратуры на изучение особенностей преподавания РКИ; 2) формальное проведение как ознакомительных, так и производственных практик. Выпускники получают только общее представление о том, как нужно работать с иностранцами. Им все время говорят о том, что **новые технологии – наше всё**, но забывают сказать, что технологии - это лишь инструмент, которым нужно научиться пользоваться.

В качестве **системных ошибок** отметим следующие:

- 1) в магистратуру по РКИ поступают бакалавры без базового лингвистического образования филолога-руссиста;
- 2) в программе отсутствуют курс современного русского языка в полном объеме;
- 3) в курсе не расставлены акценты на то, что преподаватель РКИ на подготовительном факультете (далее - подфак) и преподаватель РКИ в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре – это, по сути, разные специализации/профессии.

Для сравнения. Специализация преподавателя РКИ на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в 80-е годы XX века включала в себя ряд основополагающих для такого специалиста дисциплин:

1. Теоретический курс «Русский язык как иностранный» – 70 часов. До этого студенты прошли полный курс «Современного русского языка».
2. Семинары по РКИ (фонетика, лексика, грамматика, формы речи) – 70 часов.
3. Лекционный курс и семинар по методике преподавания РКИ – 40 часов.
4. Педагогическая практика в МАДИ или на других сертифицированных подфаках: пассивная – 20 час., активная – 10 часов + внеаудиторная работа с группой подфака.

Итого: 180 аудиторных занятий и 30 часов практических занятий на 4-ом курсе.

МГТУ «СТАНКИН» как работодатель уже 2 года принимает на пассивную и активную практику магистрантов из Московского городского педагогического университета с базовым образованием «учитель иностранного языка». За прошедшее время у нас сложилось некоторое понимание того, какими лингвистическими и педагогическими компетенциями должен обладать потенциальный преподаватель РКИ, чтобы он смог работать на кафедре в высшей школе.

Типичные методические ошибки молодых преподавателей происходят из непонимания ими целей и задач преподавателя на каждом из этапов образования:

1. Неуверенность в своих методических компетенциях приводит к тому, что большую часть времени на уроке говорит преподаватель. Исследования специалистов

Института русского языка им. А.С. Пушкина (лаборатория М.Ю. Лебедевой) показывают, что соотношение речи преподавателя и студента выглядят так:

- А) на подфаке 79:21, т.е. 79% времени на занятии говорит преподаватель;
- Б) в бакалавриате 71:29, т.е. 71% времени говорит преподаватель.

Проведенные исследования свидетельствуют о низком качестве профессиональной подготовки молодых преподавателей. Согласно требованиям лингводидактики, на уроке большую часть времени должны говорить студенты.

2. Необоснованное использование языка посредника, что снижает мотивацию изучения русского языка.

3. Злоупотребление гаджетами. Практически весь учебный процесс переносится в виртуальное пространство.

4. Отсутствие внимание к обучению рукописному письму, которое, по мнению психологов, существенно ускоряет процесс усвоения русского языка.

5. Незнание особенностей обучения иностранного контингента из разных стран: англофоны, франкофоны, арабы, китайцы и др.

6. Отсутствие интереса к портрету языковой личности будущего специалиста (инженера, экономиста, медика, историка и др.), который позволяет преподавателю РКИ получить представление как о сфере деятельности, так и о компетенциях, которые должен приобрести будущий иностранный специалист после окончания вуза.

7. Незнание программы подфака как по русскому языку, так по общеобразовательным предметам.

Представим **возможные пути решения проблемы** на примере рекомендаций по повышению уровня подготовки будущих преподавателей РКИ, которые выбирают местом работы вузы инженерного профиля. Выпускающим кафедрам необходимо обращать внимание будущих преподавателей на то, что:

1) на подфаке студенты изучают русский язык и еще **три обязательных предмета** в зависимости от профиля вуза, в котором они планируют получать образование;

2) для будущих бакалавров изучение научного стиля проходит на текстах школьных дисциплин, в то время как предмагистерская и предаспирантская подготовка в идеале должна опираться на уже полученные на родном языке знания выбранной специальности, задача подготовительных занятий сводится к обучению трансферу этих знаний с родного языка на русский;

3) обучение предмагистров и предаспирантов на подфаках – это самая главная проблема в системе организации обучения на подфаках. В силу экстравалингвистических причин далеко не все вузы могут себе позволить обучать будущих магистрантов и аспирантов в отдельных группах по специально созданным для них программам, поэтому этот контингент учится в группах будущих бакалавров;

4) при обучении на подфаках наибольшую трудность для иностранцев представляет усвоение уровня ТРКИ 1 (В 1), который согласно лингводидактической программе начинается со второго семестра, где к занятиям по русскому языку подключаются общенаучные предметы, поэтому при подготовке будущих преподавателей РКИ именно методике преподавания на этом уровне должно быть уделено наибольшее внимание. Это обусловлено даже не тем, что лингводидактическая программа по РКИ содержит сложные грамматические темы, а в первую очередь, тем, что с укрупненными группами иностранцев начинают работать предметники, большинство из которых не может и не считает нужным адаптировать свою речь под уровень владения русским языком учащихся.

Проблема предметников тоже системная:

1. Предметников не готовят для преподавания общеобразовательных предметов на подфаках иностранным студентам. Они получают свой опыт работы с таким контингентом исключительно методом проб и ошибок практическим путем.

2. Предметники в большинстве своем не понимают, как работать со студентами, не владеющими русским языком в той степени, которая необходима, чтобы получать высшее образование в вузе вместе с российскими студентами.

В своей речи они используют научный стиль во всем многообразии терминологии и синтаксиса, что вызывает у студентов шок, так как их словарный запас невелик, а научный стиль речи (НСР) они еще не изучали. При этом предметники жалуются, что при устном опросе или объяснении способов решения задач учащиеся их не понимают, а значит, виноваты русисты, которые не научили их воспринимать и понимать научную русскую речь.

Чтобы решить данную проблему, следует объяснять будущим преподавателям, что, хотя программа уровня ТРКИ 1 по грамматике является общей для всех, **набор лексических единиц и превалирование тех или иных синтаксических конструкций сильно различаются в зависимости от того, к какому профилю относится вуз: естественно-научному, гуманитарному, экономическому, медико-биологическому или техническому и технологическому.**

Взгляд руководителя магистерской программы. Вернемся к вопросу о том, как готовить будущих русистов для работы в технических вузах, чему их учить. По нашему мнению, следует обращать основное внимание на формирование у будущих преподавателей двух педагогических компетенций: **лингвистическую и педагогическую.**

I. Лингвистическая компетенция

Самой важной задачей курса методики для будущих преподавателей РКИ является, на наш взгляд, подробная, детальная работа над предметной составляющей, поскольку без овладения реальным материалом того или иного уровня преподаватель не сможет полноценно работать с иностранцами, как бы ни были у него развиты другие компетенции: педагогическая, коммуникативная, цифровая и пр.

Наиболее важными темами, которые входят в программу ТРКИ1 (В1), являются следующие.

1. Лексика (глагол) и словообразование. Демонстрируем будущим преподавателям, что одна и та же информация, заложенная в корне слова, может быть передана с помощью различных частей речи: глаголов, причастий действительных и страдательных, деепричастий, отглагольных существительных. Первоочередной задачей является научить иностранца опознавать эти части речи с целью нахождения их в словаре, а затем анализировать их роль в тексте: **чертить, чертежные инструменты, начертанные детали.**

Постоянно напоминаем, что при отборе лексики и работе с иностранцами над грамматикой преподаватель должен основное внимание уделять не существительным и прилагательным, а работе с глаголами и их формами, наиболее актуальными для конкретных текстов и создавать словари глаголов и их форм (Васильева, 2005). «Доля глаголов от общего числа слов в русском языке намного выше, чем в других языках. Названное лидерство русского языка по уровню динамичности, ... семантики за счет

насыщенности текста глаголами предстает как функционально оправданное своеобразием внутренней формы» (Мельников 1989: С. 9).

Необходимо создавать учебные терминологические переводные словари по каждому предмету, изучаемому на подфаке. Существенную помощь оказать предметники. Они же должны предоставить основные тексты по той или иной теме.

2. Причастия и деепричастия. Помимо образования различных форм причастия и деепричастий важно научить иностранца понимать смысл причастных и деепричастных оборотов, которые могут быть присоединены в различной последовательности (из-за особенностей порядка слов в русском языке) к самым разным членам предложения. Эти многочисленные осложняющие элементы «создают довольно хаотичную в представлении иностранцев ткань текста, вызывающую наибольшие трудности при попытке понять её построение и смысл» (Авдеева и др. 2019: С. 17).

3. Простое предложение. Специфичным в инженерных текстах на русском языке является прежде всего то, что сами инженеры-деятели обычно остаются как бы «за кадром», акцент переносится с субъекта-деятеля на объект-предмет, поэтому в текстах велик процент односоставных бессубъектных предложений, не столь типичных для языка общего владения. Поэтому важно с самого начала научить иностранцев стратегии обнаружения предиката. Две основополагающие проблемы при работе с иностранцами над простыми предложениями в научно-техническом подstile – это категория бессубъектности в односоставных предложениях и инверсия, то есть относительно свободный порядок расположения слов. Все частные трудности при работе над этими темами являются, лишь следствием этих двух (Авдеева и др. 2019: С. 18)). Известно, простые предложения часто бывают осложнены не только однородными членами предложения, но и причастными и деепричастными оборотами.

4. Синтаксическая синонимия. В научном тексте одна и та же информация может передаваться разными структурами предложений в зависимости от изучаемой дисциплины (Васильева 2005: С. 8) определенную роль играют также личные предпочтения авторов учебников, а тем более лекторов. Поэтому объясняем будущим преподавателям необходимость показывать иностранцу, как одни виды предложений могут заменяться другими при сохранении смысла. Большое внимание учим уделять трансформации активных конструкций в пассивные, а также замене причастных оборотов придаточными со словом *который*. Таким образом, необходимо учить иностранцев синтаксической синонимии.

II. Педагогическая компетенция

В лекциях для будущих преподавателей должны быть затронуты следующие вопросы:

1. Инженерам свойственен особый когнитивный тип восприятия информации, так называемый аналитический (левополушарный) стиль. Важно показать, что, когда преподаватель РКИ приходит на подфак, он работает с абитуриентами, у которых еще нет никаких инженерных знаний, соответственно еще не сформирован инженерный тип мышления. Все это предстоит формировать в процессе обучения в вузе, причем урокам русского языка в этом формировании принадлежит очень важная роль. Будущие преподаватели должны понять, что несмотря на генетическую обусловленность развития правого или левого полушария, психологи давно доказали возможность перехода от право- к левополушарному мышлению в процессе получения образования. Поэтому

необходимо знакомить будущих преподавателей РКИ с типологией заданий, помогающих формированию инженерного менталитета.

2. Преподавателю РКИ при работе с предмагистрантами и предаспирантами желательно представлять себе типичное построение инженерного текста, включающего постановку задачи, нахождение различных вариантов решения, выбор оптимального варианта и обоснование выбора. Он должен научить слушателей подфака русскоязычному обслуживанию этой деятельности.

3. Должна быть показана необходимость использования не научно-популярных, а аутентичных материалов в обучении.

4. В процессе работы на подфаке преподаватель-рурист должен осуществлять постоянную связь с преподавателями-предметниками для согласования тематики занятий, лексического и грамматического объема материала.

5. Преподаватель РКИ должен знать, что у будущих инженеров при чтении учебных текстов (аутентичных фрагментов российских учебников по негуманитарным предметам) внимание иностранцев направлено, в первую очередь, на понимание содержания этого текста, а затем и на решение pragматических задач.

Таким образом, подготовка преподавателей РКИ для работы в технических вузах должна включать два компонента:

1) знакомство с лексико-грамматической программой уровня владения РКИ с учетом специфики вуза;

2) знакомство с наиболее актуальными аспектами формирования педагогической компетенции преподавателя РКИ.

Литература:

Авдеева, И.Б. (ответственный редактор), Васильева, Т.В., Орлова, Т.К., Артемьева, Г.В., Богомолова, И.А., Дубинская, Е.В., Касарова, В.Г., Колесова, Т.Г., Филиппская, Т.А., Цветова, Н.Е. Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя. Вып. 2. Грамматика. Простое предложение в инженерных текстах. Под ред. И.Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2019. 200 с.

Авдеева, И.Б. (ответственный редактор), Васильева, Т.В., Орлова, Т.К., Артемьева, Г.В., Богомолова, И.А., Дубинская, Е.В., Касарова, В.Г., Колесова, Т.Г., Филиппская, Т.А., Цветова, Н.Е. Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя. Вып. 4. Грамматика. Причастные и деепричастные обороты/ Под ред. И.Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2019. 200 с.

Васильева, Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография. М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. 316 с.

Мельников, Г.П. Принципы и методы сопоставительной типологии языков. Авт. реф. дисс. на соискание уч. степени д-ра филол. наук. М., Военный Краснознаменный институт 1989, 36 с.

Топоркова, О.В. Проектирование программ подготовки специалистов в области техники и технологий на основе подхода CDIO. //Primo aspectu. 2021. № 2(46). С. 68-74.

УДК 82'276

Венидиктов С.В.

(*БИП – Университет права и социально-информационных технологий,
Могилевский филиал,
Могилев, Республика Беларусь*)

Иванов Е.Е.

(*Могилевский институт МВД Республики Беларусь,
Могилев, Республика Беларусь*)

РЕВИТАЛИЗАЦИЯ СЛЕНГА КАК ФЕНОМЕН РЕЧЕВОЙ ДЕВИАЦИИ: ПО МАТЕРИАЛАМ СЕРИАЛА «СЛОВО ПАЦАНА»

Аннотация. В статье анализируется феномен ревитализации сленга – речевых конструкций ограниченного употребления, перешедших из разряда архаичных в сферу активного словоупотребления. На примере молодежного сленга, актуализированного в русском языке после выхода сериала «Слова пацана», раскрываются возможности лексикографического описания речевой девиации.

Ключевые слова: сленг, ревитализация, ретросленг, речевая девиация, лексикографическое описание.

UDK 81'276

Venidiktor S.V.

(*BIP – University of Law and Social Information Technologies,
Mogilev branch,
Mogilev, Republic of Belarus*)

Ivanov E.E.

(*Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs,
Mogilev, Republic of Belarus*)

SLANG REVITALIZATION AS A PHENOMENON OF SPEECH DEVIATION: BASED ON THE MATERIALS OF THE SERIES «THE BOY'S WORD»

Abstract. The article analyzes the phenomenon of slang revitalization – speech constructions of limited use that have passed from the category of archaic to the sphere of active word usage. On the example of youth slang, actualized in the Russian language after the release of the series «The Boy's Word», the possibilities of lexicographic description of speech deviation are revealed.

Key words: *slang, revitalization, retro slang, speech deviation, lexicographic description.*

Понятие «сленг» (от англ. *slang*) обозначает набор особых слов или новых значений уже существующих слов, употребляемых в различных социальных группах (профессиональных, общественных, возрастных и т. д.). В современном языкоизнании закрепилось определение В.А. Хомякова: «сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» (Хомяков 1982: С. 43-44). Взгляды на сущность и природу сленга расходятся, исследователи употребляют для его обозначения разные

наименования: социальный диалект, групповой диалект, профессиональный язык, общественный язык, социолект, социальный стиль, жаргон, сленг и арго. Все эти определения могут быть объединены в рамках понятия «речевой субстандарт». Одной из наиболее продуктивных групп речевого субстандарта является молодежный сленг, который представляет вид сленга (социолект), возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе (Венидиков 2021: С. 15).

Базовые подходы к систематизации речевого субстандарта связаны с лексикографическим описанием: существует большое количество словарей, среди которых выделяется «Толковый словарь русского сленга» В.С. Елистратова (Елистратов 2007) и «Молодежный сленг» Т.Г. Никитиной (Никитина 2007). Однако отметим, что значительная часть слов быстро устаревает и выходит из употребления за несколько лет, таким образом, печатные издания во многом отображают не актуальное состояние субстандарта, а его статичное отображение (Венидиков 2022). При таких исходных данных любые словари не могут претендовать на полноту охвата (по причине неактуальности собранного материала, из-за недостаточного количества лексических единиц и т. д.).

Сленг как вид речевого субстандарта проходит этапы своего развития: подобно отдельным словам и выражениям, относящимся к общеупотребительной лексике, он способен закрепляться в составе активной лексики, затем переходить в разряд устаревших (архаичных выражений), а в перспективе – возвращаться в языковую практику, переживая «второе рождение». Последний этап недостаточно изучен в языкоznании, что обуславливает необходимость его терминологического закрепления. Мы предлагаем использовать понятие «ревитализация сленга» для обозначения процессов, происходящих на таком этапе. Для обозначения речевых конструкций ограниченного употребления, перешедших из разряда архаичных в сферу активного словоупотребления, целесообразно употреблять понятие «ретросленг».

В рамках данного исследования нас интересует представленная в молодежном сленге категория ретросленга, зафиксировать которую позволяет анализ интернет-дискурса. Частота встречаемости и использования ретросленга находится в прямой зависимости от представленного в Сети медиаконтента. Так, выход в 2023 г. российского телевизионного сериала «Слово пацана. Кровь на асфальте», посвященного «Казанскому феномену» и жизни молодежных криминальных группировок в России конца 1980-х гг., привел к волне интереса как к молодежной субкультуре, так и речевым оборотам того времени. Более того, культурно-семантический анализ ретросленга, вошедшего в активную речевую практику после выхода сериала «Слово пацана», позволяет сделать вывод об отражении в нем девиантности, т.е. отклоняющегося от общепринятых норм поведения.

Здесь важно отметить, что распространенные подходы к описанию речевого субстандарта игнорируют возможность его рассмотрения в качестве инструмента психоязыковой диагностики, что не позволяет использовать их для решения практических задач (например, профилактики противоправного поведения подростков). Также в существующих исследованиях не проводилась маркировка девиантности речевых конструкций, наиболее распространенных как в межличностной, так и интернет-коммуникации. Наша идея достаточно проста, но чрезвычайно эффективна с точки зрения практики: любые отклонения от социальной нормы в поведении (например, подростков) проявляются в речи. А значит, правильное понимание сленга может помочь установить признаки проблемного поведения: через анализ устной речи можно выявить слова и

выражения, которые служат своеобразными «маркерами девиантности». Например, в молодежном сленге распространено выражение «заскамить мамонта», что означает «обмануть старого, взрослого, несведущего человека» (Венидиктов 2022: С. 33). Следует отметить, что только в случае употребления данного выражения от первого лица можно говорить о четком маркере девиантности у говорящего.

Данные закономерности авторами исследования были учтены при реализации проекта лексикографического описания молодежного сленга, по итогам которого было подготовлено справочное издание «Справочник современного молодежного сленга: более 500 слов, выражений и интернет-мемов» (Венидиктов 2022). Продолжением исследования является реализация проекта по изучению слов и выражений, относящихся к группе ретросленга. При изучении речевой практики молодежи в период с ноября 2023 г. по февраль 2024 г. с использованием методов контент-анализа интернет-ресурсов и включенного наблюдения (учреждения общего среднего и высшего образования) нами было выявлено около 20 единиц ретросленга. Следующим этапом работы стало их лексикографическое описание с фиксацией т.н. маркеров девиантности (речевых признаков отклоняющегося поведения).

Для иллюстрации приводим лексикографическое описание некоторых единиц ретросленга, выявленных в ходе исследования. Знак «Ё» показывает наличие в речевом субстандарте маркеров девиантности.

БАРАГОЗИТЬ, глаг. Ё блатной. *Вести себя неадекватно, буйно, дебоширить, выяснять отношения без повода, провоцировать конфликт.* – Это мы тут вчера барагозили? – подивился Веня на вокзале (<https://sinonim.org/t/барагозить>).

ВЕНТИЛИРОВАТЬ, глаг. Ё блатной. *Узнавать обстановку, разведывать, интересоваться происходящим.* Надо бы там все провентилировать (<https://dzen.ru/a/ZXFucglxh1Egvp92>).

ЗАГАШЕННЫЙ, -го, м. Ё блатной. 1. *Бывший член противоправной группировки, банды, изгнанный из нее за проступок, публично при этом униженный.* Если мотальщик совершил сильный проступок (стучал в милицию, воровал у своих, извинялся перед другими пацанами), его насилино отшивали. После этого недавние товарищи били и плевали на бедолагу – так он становился загашенным (<https://dzen.ru/a/ZXWQmlxVgj3MqGjs>). 2. *Находящийся под воздействием алкоголя, наркотиков.* Загашенный на занятия пришел (<https://sanstv.ru/dict/загашенный>).

ЗИХЕР, -а, м. Ё блатной, молодеж. *Подлость, нехороший поступок, провинность.* Это был конкретный зихер с твоей стороны (<https://ru.wiktionary.org/wiki/зихер#:~:text=Значение,конкретный%20зихер%20с%20твое%20стороны>).

КОПИЛКА, -и, ж. Ё блатной. *Выбоина на черепе, шрам на голове, полученные в драке.* Пробивали копилку как арматурой, так и обычным перстнем (<https://fedpress.ru/article/3285469>).

РАМСИТЬ (РАМСЫ ПОПУТАТЬ), -а, м. Ё блатной. *Не понимать сути разговора, вести себя неправильно, проявлять грубость в общении.* – Ты чего Барашкин? – Стеша подошла к нему в плотную. Она была старше его всего на год, но выше на пол головы – Рамсы попутал или что? (<https://ficbook.net/readfic/7169221/18270583>).

СКОРЛУПА, -ы, м. Ё блатной, интернет. *Самые юные члены уличных банд, противоправных группировок: обычно подростки в возрасте 10-12 лет.* Юные герои сериала часто используют сленг 80-х, в том числе слово «скорлупа» – так они называют

младших участников банды. Этот мем передает их бунтарский дух (<https://ru.pinterest.com/pin/598626975497868025/>).

СЛАДКИЙ, прил. Є блатной. *Психологически слабая личность, потенциальная жертва преступления. Да я бабушку развёл, дедушку на измену высадил, а тебя, сладкий лох, и подавно на понт возьму.* (<https://slang.su/id/3819>).

ЧУШПÁН, -а, м. 1. Є блатной. *Человек, не имеющий отношения к криминальному миру, простой обыватель. Мог отговориться и сказать, что «не при делах», то есть чушпан* (Гараев, 2020). 2. молодеж. *Слабохарактерный человек, не способный постоять за себя, терпящий обиды и унижения. Чушпан – это образ жизни. Не всякий, кто не с улицы, чушпан. Кто-то мог достойно держаться, будучи сам по себе* (<https://www.rbc.ru/life/news/6582bf3f9a79476794126904>). 3. молодеж. *Неряшликий, неопрятный человек, не следящий за модой. Ну че ты вырядился как чушпан?* (<https://argo.academic.ru/6029/чушпан>).

ШАКАЛІТЬ, глаг. Є блатной. *Попрошайничать, отбирать, грабить. Наряд, попавший на кухню, шакалил, до кропотливости, до бережной ли работы ему* (<https://gallicismes.academic.ru/41786/шакалить>).

ШЕЛУХÁ, -и, ж. Є блатной. *Самые юные члены уличных банд, противоправных группировок: обычно подростки в возрасте 10-12 лет. Скорлупа – наименование низшей касты «моталок».* (<https://dzen.ru/a/ZXFucglxh1Egvp92>). См.: СКОРЛУПÁ

ШКÉРИТЬСЯ, глаг. Є блатной. *Прятаться, скрываться от проблем, уходить от ответственности. Гопы обычно пристают к тем, кто идет и шкериется* (<http://www.terminy.info/jargon/dictionaries-of-teen-slang/shkeritsya>).

Отметим, что значительная часть употребляемых героями сериала «Слово пацана. Кровь на асфальте» выражений относится к категории блатного сленга и в период 1990-2010-х гг. находилась на речевой периферии: периодически отражалась в художественной литературе, кино, телевизионной практике и т.д. Их ревитализацию можно объяснить, на наш взгляд, двумя факторами: 1) использованием технологий агрессивного продвижения медийной продукции (телесериала), манипулятивных методов продвижения в интернет-пространстве с четким установлением целевой аудитории (подростки и молодежь); 2) общей склонностью молодежной среды к лингвистической изоляции, которая усилилась в связи с утверждением интернет-пространства в качестве основной коммуникационной среды и необходимостью создания новых коммуникативных практик.

Полагаем, что дальнейший мониторинг интернет-контента на предмет фиксации и последующего лексикографического описания группы ретросленга является актуальным направлением как в современном языкоизнании, так и в междисциплинарных исследованиях, находящихся на стыке теории коммуникации, интернет-маркетинга, психологии девиантного поведения и других дисциплин.

Литература:

Венидиков, С.В., Иванов, Е.Е. Справочник современного молодежного сленга: более 500 слов, выражений и интернет-мемов. Могилев: Могилев. ин-т МВД, 2022. 128 с.

Венидиков, С.В., Иванов, Е.Е. Лексикографическое описание сленга: практико-ориентированный подход в правоохранительной системе // Thesaurus: зб. наук. прац / пад агул. рэд. С. В. Венідзікава. Магілёў: Магілёў. ін-т МУС, 2021. Вып. IX. Мова і камунікацыя. С. 14–21.

Гараев, Р.Н. Слово пацана. Криминальный Татарстан 1970–2010-х. Казань: Individuum, 2020. 624 с.

Елистратов, В.С. Толковый словарь русского сленга. М.: ИД Астпресс-книга, 2007. 672 с.
Никитина, Т.Г. Молодежный сленг: толковый словарь. М.: Астрель, АСТ, 2007. 910 с.

Хомяков, В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. ... канд. филол. наук. Л., 1980. 168 с.

УДК 371.3+378.061.3

Винокурова Е.И.

*(Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова - МГУ-ППИ
Шэнъчжэнь, КНР)*

**РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ:
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
(ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В МГУ- ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ)**

Аннотация. В статье говорится о лексико-грамматических особенностях преподавания дисциплины «Русский язык для специальных целей» в иноязычной аудитории и, в частности, в китайской.

Ключевые слова: экономический профиль, предметная компетенция, профессионализмы, лексика, грамматика.

UDK 371.3+378.061.3

Vinokurova E.I.

*(Institute of Russian Language and Culture of Lomonosov Moscow State University –
MSU-BIT, Shenzhen, China)*

**RUSSIAN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES:
LEXICAL AND GRAMMATICAL FEATURES (FROM THE TEACHING
EXPERIENCE AT THE MSU-BIT IN SHENZHEN)**

Abstract. The article describes the lexical and grammatical features of teaching the discipline «Russian for special purposes» in a foreign-language audience and, in particular, in Chinese.

Key words: economic profile, subject competence, professional vocabulary, vocabulary, grammar.

Предмет «Русский язык для специальных целей» входит в базовый учебно-методический комплекс обучения по специальности «Экономика» в МГУ-ППИ в Шэнъчжэне для студентов, обучающихся по программе двух дипломов: МГУ имени М.В. Ломоносова и ППИ. Все лекционно-практические занятия проводятся профессорско-преподавательским составом МГУ имени М.В. Ломоносова на русском языке. В университете нет подготовительно факультета. Большая часть китайских студентов, поступая на экономический факультет по программе двух дипломов, не владеет русским языком.

В данной статье будут рассмотрены лексико-грамматические особенности дисциплины «Русский язык для специальных целей» (экономический профиль) в китайских группах начального этапа обучения в МГУ-ППИ в Шэнъчжэне.

По дисциплине «Русский язык для специальных целей» для студентов экономического факультета первого года обучения было написано учебное пособие «Введение в язык специальности. Экономика» с учетом уровня владения русским языком студентами первого года обучения (A1-A2) (Рагульская, 2017). Уровень владения русским языком китайскими студентами является основой лексико-грамматического материала учебных пособий.

«Русский язык для специальных целей» – это подсистема языка, которая характеризуется специфическими синтаксическими построениями с использованием специальной терминологии.

Целями освоения дисциплины «Русский язык для специальных целей» являются: развитие и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции

иностранных студентов, включающей в качестве основных компонентов лингвистическую, предметную, социокультурную, компенсаторную, дискурсивную, речевую, коммуникационную и другие компетенции.

Язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность «языка в целом». «Русский язык для специальных целей» имеет особенности языковой организации:

- в «Русском языке для специальных целей» используется специальная лексика, которая не является общеупотребимой. В специальную лексику входят термины и профессионализмы;
- текст является основным средством обучения различным видам речевой деятельности и получения информации по специальности (Кейко 2014: С. 54);
- термин является основной лексической единицей;
- тексты по языку специальности составляются с учётом уровня языковой компетенции иностранных учащихся;
- в текстах экономического профиля используется большое число именных существительных среднего рода. Например, *участие* (в экономике), *ведение* (хозяйства), *развитие* (промышленности), *удовлетворение* (потребностей) и другие;
- тексты в «Русском языке для специальных целей» увеличиваются в объёме как за счёт новой информации, так и за счёт многократного повторения и введения новых конструкций. Например, *что является чем?*, *что состоит из чего?*, *что основано на чём?*, *что характеризует что?*, *что создано для чего?*, *что оказывает воздействие на кого/что?* и другие;
- тексты по дисциплине «Русский язык для специальных целей» характеризуются относительным однообразием и однородностью лексики.

Особенностью языка специальности является также десемантизация глагола. В научном тексте преобладают глаголы абстрактной семантики: *иметь, появляться, существовать, происходить, изменять(ся), продолжать(ся)* и так далее. Некоторые глаголы абстрактной семантики вызывают затруднения в понимании и использовании китайскими студентами. Поэтому, работая с терминологией, студенты должны находить соответствующие синонимы к новым словам/терминам. Преподаватель должен объяснить студентам употребление слов в разных значениях и их возможной сочетаемости, например, *осуществлять - реализовать - сделать; понижать – уменьшать – снижать* и так далее. Такой вид работы обогащает словарный запас иностранных студентов.

Морфологическая особенность «Русского языка для специальных целей» состоит в том, что большинство глаголов в текстах выполняют роль связочных: *быть, стать, составлять, считаться, становиться, являться, называться, заключаться* и другие.

Текст выполняет ряд специальных функций: является источником профессиональной информации, освоения синтаксических и лексико-грамматических структур. Текст выполняет и ряд общих функций: развивает навыки чтения, понимания и анализа специальных текстов.

При обучении иностранных студентов необходимо учитывать ряд факторов: 1) в какой среде иностранные студенты изучают неродной для них язык (языковая и неязыковая среда), 2) специфику этнокультурных факторов обучаемых студентов русскому языку как иностранному 3) специфику родного языка обучаемых студентов.

В условиях языковой среды процесс обучения иностранных студентов «Русскому языку для специальных целей» идет немного быстрее и эффективнее. Это связано, в

первую очередь, с тем, что студенты быстрее усваивают русский язык, находясь в среде носителей русского языка. В среде обучаемого языка студенты слышат русскую речь повсюду: могут практиковать русский язык в магазине, транспорте, бытовых ситуациях. В условиях неязыковой среды студенты лишены такой возможности. В такой ситуации приходится находить новые подходы в преподавании, менять методику обучения.

Об учете национальных и культурных факторов в преподавании русского языка как иностранного писали Л.С. Бархударов, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба, А.А. Миролюбов, В.Н. Вагнер, Т.М. Балыхина, О.А. Быкова, И.Е. Бобрышева, Н.В. Поморцева, И.А. Пугачёв, Е.А. Хамраева, А.Н. Щукин. О совершенствовании преподавания русского языка с учетом этноориентированного подхода писали китайские исследователи: Юйцзян Ч., Чжан Ю., Чжоу Ш., Чан Л., Ван Лися, Цун Я., Ванг С. и другие.

Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям и группам: китайский язык относится к китайско-тибетской семье, а русский язык – к индоевропейской семье, славянской группе. Виноградов В.А. отмечал, что в китайском языке частично отсутствуют лексико-грамматические разряды, нет определенных морфологических показателей, лексическая семантика двух языков различна (Виноградов 1998: С. 16). Китайская письменность отличается от латиницы и кириллицы. Кравцова М.Е., советский и российский синолог, один из ведущих современных специалистов России в области истории литературы, искусства и культуры Китая, отмечала, что китайская письменность относится к идеографическому типу письма, то есть письма, состоящего из знаков, происходящих от рисуночных изображений (Кравцова 1999: С. 3).

Учитывая этнокультурные, коммуникативно-познавательные, этнопсихологические особенности китайских студентов автор пришел к выбору этноориентированной методики, дополнив ее активным использованием визуализации в обучении: рисунками, схемами, графиками.

В китайской группе первого года обучения в МГУ-ППИ была использована методика визуализации содержания текста до его прочтения. Было замечено, что текст лучше усваивался китайскими студентами, если сначала текст изображался в виде таблицы, схемы, иллюстраций. После того, как студенты «считывали» информацию схематично, они приступали к работе с текстом. Такой метод показал свою эффективность. Приведем пример предтекстовой визуализации текста «Предложение» (см. рис. 1):



Рис. 1. Предтекстовая визуализация текста «Предложение»

Основные конструкции темы «Предложение»:
Что зависит от чего?

Что влияет на что?

Что воздействует на кого/что?

Что оказывает воздействие на кого/что?

Что стимулирует кого/что (с)делать

Кто/что предлагает что?

Что выражает что?

Новые слова и выражения: предложение, доход, цена, налог, предлагать *что*, предложить *что*, увеличиваться, уменьшаться, расходы, расходовать что на что, оказывать воздействие *на что*, оказать воздействие *на что*.

Новые слова употребляются с конструкциями в тексте и имеют разное значение, если речь идёт, например, о причинно-следственных связях:

многие факторы оказывают большое влияние на *предложение* (*что* оказывает влияние *на что*),

предложение товара зависит от *многих факторов* (*что* зависит от *чего*).

Кравцова М.Е. отмечала, что китайский иероглиф выражает только известное качество, действие или предмет и не содержит в себе никаких грамматических функций. «Грамматические функции китайский иероглиф обретает лишь в речевой единице и в зависимости от его местоположения в предложении» (Кравцова 1999: С. 325). Поэтому, используя этноориентированный подход в обучении, китайским студентам на семинарах не предлагается сразу заучивать новые слова текста. Студенты находят новые слова в тексте, переводят их вместе со словосочетаниями, понимая смысл и значение новых терминов, выражений уже в словосочетаниях. Китайские студенты не выписывают и не заучивают значение новых слов вне текста, а понимают их контекстуально в предложении. Студенты заучивали новый термин в том значении, в котором он используется в тексте.

Тексты, которые используются при обучении иностранных студентов на начальном этапе обучения, должны быть неаутентичными и увеличиваться по мере увеличения словарного запаса и усвоения лексико-грамматического материала студентами. Небольшие по объему неаутентичные тексты позволяют семантизировать лексико-грамматический материал.

Благодаря адаптированному тексту, китайские студенты, во-первых, отрабатывают конструкции; во-вторых, студенты работают с новыми словами в тексте: понимают значение новых терминов, их взаимосвязь и взаимозависимость с другими терминами, а также понимают случаи употребления их в текстах. В небольшом по объему тексте студент концентрируется на отработке конструкций, на понимании новых терминов.

Основными этапами усвоения грамматики и лексики текста служат предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания и упражнения. В этих упражнениях отрабатывается словообразовательные, лексико-грамматические конструкции. Целью предтекстовых упражнений и заданий является снятие лексико-грамматических трудностей (Акишина 2002: С .42). Например, в предтекстовые задания включаются новые слова, формы образования новых слов, которые будут в новом тексте, упражнения на заучивание ударений в словах, суффиксальное образование существительных, определение части речи слов. Упражнения на запоминание управления глаголов должны помочь студенту понять причинно-следственные связи в экономическом тексте: приобретать *что*, зависеть *от чего*. Притекстовая работа – это непосредственная подготовка к изучению текста: нахождение и понимание новых лексико-грамматических конструкций в тексте.

Работа с текстом. Сначала текст читается студентом целиком для того, чтобы понять общую концепцию, о чем идет речь. После прочтения текста преподаватель выясняет, что понял студент. После этого идет работа с текстом по абзацам, по предложениям, по фразам с комментариями и вопросами к студентам. Цель – понимание, анализ грамматических форм, новых терминов, тренинг конструкций, форм, терминов, снятие лексико-грамматических трудностей. Целью второго этапа работы с текстом является автоматизация новых речевых конструкций. Третий этап – закрепление новых лексико-грамматических конструкций: создание аналогичных предложений, минитекстов в устной и письменной речи с использованием новых лексико-грамматических конструкций.

Аудирование должно помочь студентам услышать новые лексико-грамматические конструкции и понять их.

Далее студенты пишут вопросы к предложениям, затем к абзацам, к тексту целиком, дают название абзацам, тексту. Схемы, таблицы помогают китайским студентам пересказать текст. На экране выводится таблица, схема (рисунок 1). Студенты смотрят на схему текста, пересказывают текст, используя новые слова и лексико-грамматические конструкции. Конструкции обычно записываются или выводятся на экран в правый верхний угол доски и находятся там в течении всего занятия.

Домашним заданием должно стать написание плана текста, пересказа текста с активным использованием новой лексики, грамматики. Наиболее сильным студентам можно предложить более сложное задание: пересказ текста с трансформацией от другого лица, написать свой текст с использованием модели и лексико-грамматических конструкций текста.

Таким образом, достигается цель: студент понимает и запоминает причинно-следственные связи, логично рассказывает текст с использованием новой лексики и грамматики. Используя образность китайского языка, можно строить подачу материала через визуализацию текстовой информации (схем, таблиц, графиков, иллюстраций).

В конце каждой темы по дисциплине «Русский язык для специальных целей» студенты пишут контрольный тест.

Таким образом, были рассмотрены лексико-грамматические особенности предмета «Русский язык для специальных целей» экономического профиля.

Литература:

Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2002. С. 256.

Виноградов, В.А. Интерференция // Языкоzнание. Большой энциклопедический словарь // гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998

Кейко, А.С. Текст по специальности как объект обучения иностранных учащихся (довузовский этап) // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. № 1. 2014. С. 54-57

Кравцова, М.Е. История культуры Китая. СПб.: Издательство «Лань», 1999. С. 416

Рагульская, Г.В., Купчина, М.Н. Введение в язык специальности. Экономика: учебное пособие/ под ред. Кортава Т.В., Одинцовой И.В. Переводчик: Радус Л.А.М.: Издательство Московского университета; МАКС Пресс, 2017, С. 272.

УДК 372.881.161.1

Выдрина В.В.
(Томский политехнический университет,
Томск, Россия)

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ МОНГОЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В тексте статьи анализируются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватель и обучающиеся на занятиях по развитию навыков устной речи, описываются пути их решения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, монгольские школьники, онлайн-обучение, обучение навыкам устной речи.

UDK 372.881.161.1

Vydrina V.V.
(Tomsk Polytechnic University,
Tomsk, Russia)

DIFFICULTIES IN DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS OF MONGOLIAN SCHOOLCHILDREN IN ONLINE FORMAT AND WAYS TO OVERCOME THEM

Abstract. The text of the article analyzes the problems that teachers and students encounter in classes to develop speaking skills, and describes ways to solve them.

Keywords: Russian as a foreign language, Mongolian schoolchildren, online learning, developing speaking skills.

С 2018 года Томский политехнический университет совместно со средней общеобразовательной школой № 105 г. Улан-Батора (Монголия) реализует программу «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке с использованием дистанционных и образовательных технологий».

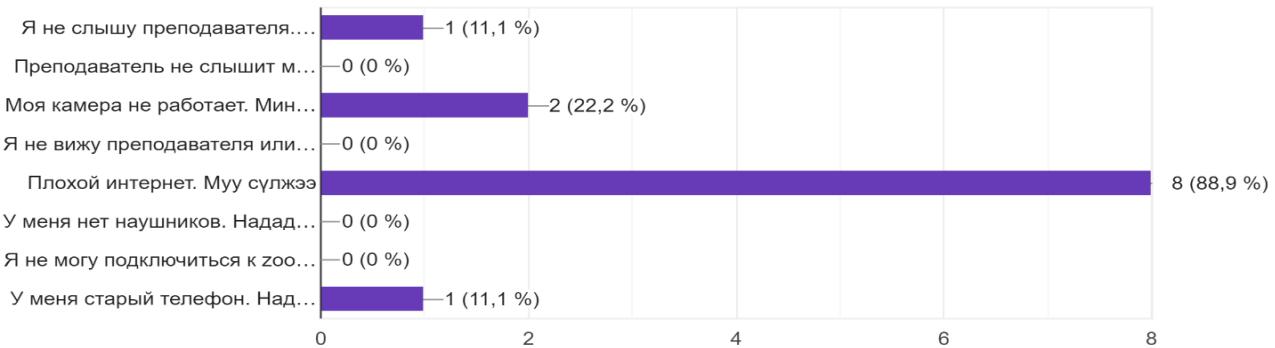
Уроки физики, химии, математики, грамматики, лексики русского языка и другие слушатели посещают очно. А практические занятия по развитию устной речи проводятся преподавателем из России дистанционно.

Такой гибридный формат организации обучения имеет определённые преимущества. У монгольских ребят есть возможность в комфортных условиях подготовиться и хорошо сдать экзамены для поступления на Подготовительное отделение в ТПУ или другой российский вуз. Однако при дистанционном обучении русскому языку появляется ряд проблем, которые должны быть решены для успешного проведения занятий по развитию навыков устной речи.

Цель данной работы – проанализировать трудности, которые появляются в процессе обучения говорению во время онлайн-занятий, и предложить способы их преодоления.

Большинство проблем, с которыми мы встречаемся на уроках по развитию устной речи, носят организационно-технический характер. Так, не у всех монгольских слушателей есть компьютер, ноутбук, планшет или современный телефон. Часто у ребят не работает камера, нет наушников. Низкая скорость интернета также затрудняет процесс обучения русскому языку, что отмечают сами учащиеся (см. рис.1).

С какими трудностями Вы столкнулись во время проведения занятия в zoom? Можно выбрать несколько ответов. Zoom-ээр хичээл о...байсан бэ? Нэгээс олон хариулт сонгож болно.
9 ответов



**Рис.1. Результаты опроса учащихся
СОШ № 105 г. Улан-Батора (Монголия)**

На занятии все школьники находятся в одной аудитории, поэтому во время ответа можно услышать шумы и посторонние звуки. Кроме того, слушатели часто подсказывают друг другу, потому что преподаватель находится далеко, и нет личного контакта между обучающимися и учителем. В связи с этим трудно осуществлять контроль за коммуникацией, которая постоянно ведётся на монгольском языке, а не на русском.

При дистанционном обучении говорению почти не развиваются навыки спонтанной речи (Джанхотова 2021: С. 47). Слушатели данной программы находятся в Монголии, поэтому у них нет потребности спросить или решить проблемы на русском языке. Поскольку разбираемые, разыгрываемые на занятиях диалоги и ситуации являются учебно-тренировочными, общение между одногруппниками, между преподавателем и школьниками может казаться искусственным. При дистанционном обучении ответственность учащихся снижается (Джанхотова 2021: С. 49), и некоторые виды работ на уроках (например, пересказ текста) становятся неэффективными и бесполезными.

Проанализировав трудности и проблемы, мы попытались найти способы их преодоления.

Так, нами был написан свод правил, в котором мы объяснили важные особенности поведения на занятиях по развитию навыков устной речи в онлайн-формате. В нём напомнили слушателям о том, что во время урока необходимо пользоваться наушниками, камера должна работать, а микрофон быть включённым только во время ответа. Уточнили, что имя и фамилию нужно написать на русском языке. Недопустимо использование вымышленных имён, прозвищ, некорректных сокращений личных данных. Во время занятия запрещается играть в телефоне, слушать музыку, отвечать на звонки и сообщения. Рекомендуется разговаривать с одногруппниками только по-русски (см. рис.2).

Монгольский	↔	Русский
1. Хичээлийн явцад камер асаалттай байлгах	×	1. Не отключайте камеру во время урока.
2. Өөрийн бүтэн нэрийг оросоор бичих ёстой. Зохиомол нэр болон товч нэр ашиглахыг хатуу хориглоно.		2. Ваше полное имя должно быть написано на русском языке. Использование вымышленных названий и сокращений строго запрещено.
3. Утасаар орж байвал чихэвч ашиглах.		3. Используйте наушники при доступе через телефон.
4. Хичээлийн явцад аngiаr болон өөр тийш		

Рис.2. Правила работы в Интернете во время занятий

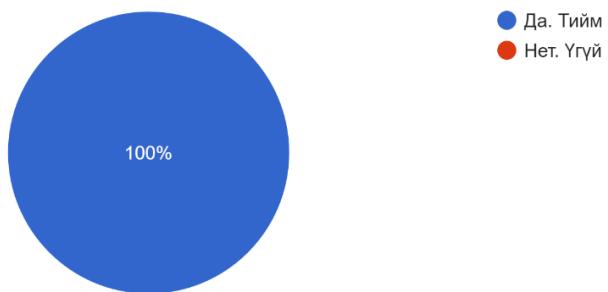
Этот свод правил был переведён на монгольский язык и размещён в мессенджере. Там мы создали группу. Она нужна не только для информирования о домашнем задании или предстоящих событиях. Но прежде всего группа существует для неформального общения. Мы поздравляем друг друга с праздниками на русском языке, делимся мемами и смешными картинками, размещаем короткие видео. В этой группе мы пытаемся преодолеть языковой барьер, расширить словарный запас, выводить в речь ранее изученные грамматические конструкции, новую лексику и улучшать качество речи. При этом у слушателей программы повышается мотивация к изучению русского языка.

Накладывая ряд ограничений на курс по развитию навыков говорения на русском языке, в то же время онлайн-формат содержит невероятный потенциал для практики разговорной речи. Использование программы «колесо фортуны» или генератора кубиков историй позволяет создавать каждый раз новые темы для беседы. Разделение школьников на группы и сессионные залы помогает задействовать в диалогах разноуровневых учащихся, высвобождает время преподавателя для того, чтобы уделить больше внимания отстающим. А демонстрация и просмотр видео позволяют показать функционирование языка в его естественном контексте. И в то же время облегчают понимание.

Изучение русского языка и развитие навыков устной речи дистанционно не всегда бывает стопроцентно продуктивным и эффективным, как, например, при очном обучении. Однако о важности и необходимости проведения таких уроков говорят не только преподаватели, руководители программы, но и сами слушатели (см. рис.3 и рис.4).

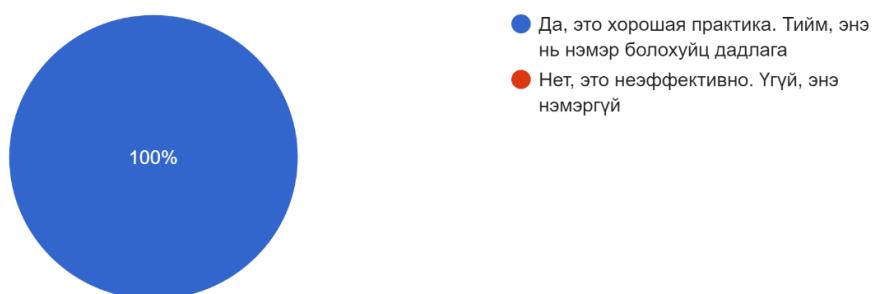
III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

В течение учебного года Вы посещали занятия по говорению на русском языке в zoom. Эти занятия были полезны для Вас? Хичээлийн жили...хичээлүүд та нарт нэмэр болохуйц байсан уу?
9 ответов



*Рис.3. Результаты опроса учащихся
СОШ № 105 г. Улан-Батора (Монголия)*

Нужно ли проводить занятия по говорению на русском языке в zoom в следующем году? Zoom дээр орос хэлний ярианы хичээлүүдийг дараа жилд явуулах хэрэгтэй юу?
9 ответов



*Рис.4. Результаты опроса учащихся
СОШ № 105 г. Улан-Батора (Монголия)*

Таким образом, чтобы успешно организовать учебный процесс в гибридном формате и, особенно, проведение онлайн-занятий, необходимо определить и описать круг проблем. Исследование и анализ этих трудностей помогают найти пути их решения.

Литература:

Джанхотова, З.Х., Абазова, Л.М., Гутаева, Ж.Ж. Проблемы развития устной речи студентов-инофонов при дистанционном обучении на уроках РКИ // Перспективы науки. №1 (136). 2021. С. 47-52. (Электронный ресурс). URL: https://elibRARY.ru/download/elibRARY_45089783_41612832.pdf (дата обращения 13.02.2024)

УДК 811.161.1

Гатауллина А.Г., Заялова Р.Р
(Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия)

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация. В статье рассматриваются виды научно-учебной деятельности иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. Описываются особенности содержания научно-учебной деятельности, обеспечивающие эффективность подготовки иностранных учащихся на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: *формы научной работы, коммуникативная компетенция, адаптация иностранных учащихся*

UDK 811.161.1

Gataullina A.G., Zalyalova R.R.
(Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia)

**FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN THE PROFESSIONAL SPHERE
AMONG FOREIGN STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

Abstract: The article considers the types of scientific and educational activities of foreign students offered at the stage of pre-university training. The features of the content of scientific and educational activities that ensure the effectiveness of the preparation of foreign students at the pre-university stage of education are described.

Key words: *forms of scientific work, communicative competence, adaptation of foreign students*

В настоящее время отмечается большая роль научных исследований в общественном прогрессе во всем мире. Как справедливо отмечает Т.Б. Кузёма, «...наука является той продуктивной силой, которая движет человеческое общество вперед, расширяет возможности человека, становится основой формирования его мировоззрения» (Кузёма 2019: С. 326). Обучение в вузах представляет собой учебно-научную сферу человеческой деятельности, конечным результатом которой является овладение профессией. Научная деятельность учащихся – это важная составляющая образовательного процесса.

Необходимым является определение специфики научно-учебной деятельности, обеспечивающей эффективность подготовки к обучению в магистратуре и аспирантуре иностранных учащихся на довузовском этапе обучения, выявление существующих видов научно-учебной деятельности иностранных учащихся на данном этапе.

Во время обучения в российских вузах иностранные учащиеся выполняют разные виды научно-исследовательской деятельности: написание научных работ, выступление на семинарах, конференциях, защита курсовых и выпускных работ. Освоение научного языка своей специальности, реализация себя в качестве студента российского вуза – это большая трудная работа, которая влечет за собой и определенную психологическую нагрузку. Реализовать научную деятельность помогают различные научные мероприятия: конференции, научно-практические семинары, олимпиады, конкурсы научно-исследовательских работ. Принимая активное участие в вышеназванных мероприятиях, учащиеся развивают творческие способности, учатся самостоятельно овладевать

современными методами научно-исследовательской работы. К числу факторов, способствующих повышению профессионального потенциала студентов, относят:

- развитие интереса к научной работе;
- выработку необходимых исследовательских навыков;
- выработку умений самостоятельно решать встающие перед ними в процессе исследования профессиональные проблемы;
- развитие творческих способностей, навыков пользования специальной и научной литературой (Фомина 2008: С. 243).

Обучение иностранных учащихся на подготовительном факультете российских вузов является первой важной ступенью на пути овладения выбранной специальностью, так как именно на этапе довузовской подготовки у учащихся закладываются основы для занятия научно-исследовательской деятельностью. Особенно это касается учащихся предмагистерской и предаспирантской подготовки, поскольку в дальнейшем во время обучения в магистратуре и аспирантуре большое внимание уделяется не столько учебной деятельности, сколько научной. «Формирование готовности иностранных абитуриентов к обучению в вузе средствами учебно-исследовательской деятельности осуществляется путем внедрения в учебный процесс комплексной программы: включением элементов исследований в лекционно-практические (лекционно-семинарские) и лабораторные занятия; организацией учебно-исследовательской деятельности во внеаудиторное время» (Ерёмина 2014: С. 112).

Обучение иностранных учащихся должно быть направлено на побуждение к освоению новых знаний, выработку умений и навыков применять эти знания в своей учебной, научной и в дальнейшем – профессиональной деятельности. В связи с этим применяемые на подготовительном факультете методы обучения должны развивать прежде всего самостоятельность и активность учащихся. На наш взгляд, именно вовлечение учащихся в научно-профессиональную деятельность и участие их в этой деятельности позволяет развивать данные компетенции учащихся.

Большое значение в данном процессе имеет взаимодействие учащихся и преподавателя. Преподаватель помогает организовать научную деятельность учащихся, активизирует познавательный интерес. Учащиеся получают удовлетворение не только от результатов данной деятельности (победы в научных конкурсах, получение дипломов), но и от самого процесса, так как они наблюдают, осмысливают, анализируют, делают выводы, учатся правильно реагировать в возникающих ситуациях на русском языке.

Огромную роль на этапе довузовской подготовки играет дисциплина «Научный стиль речи». Изучение научного стиля речи с учетом будущей специальности учащихся является обязательным компонентом программы по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Результатом обучения научному стилю речи должны стать «устойчивые знания, навыки и умения общения в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах» (Чермит, Шарова 2008: С. 42). На подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ проблемам преподавания научного стиля речи предмагистрантам и предаспирантам уделяется большое внимание, так как на начальном этапе у студентов должны быть заложены основы научного стиля речи в целом и с ориентацией на направленность дальнейшего обучения. Обосновывается необходимость создания таких учебных пособий, которые будут учитывать принципы комплексного подхода к обучению разным аспектам языка и видам речевой деятельности (Гатауллина, Залилова 2021: С. 46).

Кроме научного стиля речи на подготовительном факультете проводится обучение предметам специализации иностранных учащихся по разным направленностям (гуманитарная, экономическая, естественно-научная, медико-биологическая, инженерно-техническая и технологическая). В связи с этим большое внимание уделяется созданию как специальных узкопрофильных учебных пособий по научному стилю речи, так и пособий по предметам специальности.

Важным в подготовке к научной работе является и участие иностранных учащихся подготовительного факультета в студенческом научном кружке. На заседаниях кружка проводятся мастер-классы, обсуждаются актуальные темы, а итогом работы кружка становится конференция, где иностранные учащиеся представляют свой проект на русском языке. Несомненно, подготовка к подобным научным мероприятиям требует времени и тщательной работы. Подготовительная работа состоит из нескольких этапов:

- составление плана выступления, поиск и сбор материала для доклада,
- проверка текста доклада преподавателем, корректировочная работа,
- подготовка презентации выступления,
- работа над выступлением.

Очевидно, что подготовительная работа позволяет слушателям систематизировать изученный на занятиях лексико-грамматический материал, а также приобщает учащихся к работе с дополнительной научной литературой, справочниками, словарями и т.д. Участие в научных кружках иностранных учащихся уже на этапе довузовской подготовки, безусловно, позволяет приобрести первый опыт публичных выступлений на русском языке.

Кроме этого, следует вовлекать иностранных учащихся к участию в других мероприятиях вуза. Речь идет о разных университетских фестивалях, так или иначе связанных с научной деятельностью. Слушатели подготовительного факультета КФУ приглашаются на мероприятия ежегодного масштабного научного фестиваля «Открой для себя мир науки с разных сторон». Они посещают научно-популярные лекции, практические лаборатории, интеллектуальные состязания, где в интересной форме знакомятся, например, с оптическими иллюзиями в искусстве и дизайне, с занимательной палеонтологией, химией пищевых добавок и т.д.

Одним из интересных видов внеаудиторной работы является участие слушателей в фестивале «Интеллектуальная весна КФУ». В рамках фестиваля традиционно проходят конкурсы в формате игры «Что? Где? Когда?», Эрудит», конкурс «Знаешь ли ты русский язык? Эссе».

Таким образом, научно-исследовательская деятельность иностранных учащихся на русском языке должна начинаться не на первом курсе вуза, а на этапе довузовской подготовки. Как видим, на данном этапе обучения существуют разные виды научно-исследовательской деятельности. Привлечение иностранных слушателей подготовительных отделений к таким видам научной деятельности, а также помочь в подготовке к ним является важной задачей, которая стоит перед преподавательским составом факультета. Научно-исследовательская деятельность учащихся в рамках довузовской подготовки является одним из условий успешного овладения русским языком, а также средством академической адаптации иностранных слушателей.

Литература:

Гатауллина, А.Г., Заялова, Р.Р. О создании комплекса учебных пособий по научному стилю речи для иностранных учащихся // Довузовская подготовка иностранных граждан:

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

проблемы и перспективы (Электронный ресурс). Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,42 Мб). Казань: Издательство Казанского университета, 2021. С. 46-52.

Ерёмина, В.В., Ерёмина, О.С. Место научного стиля речи в процессе обучения иностранцев русскому языку на довузовском этапе // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. Т.11, вып. 14 (141). 2014. С.42–43.

Кузёма, Т.Б. Роль научного исследования в системе высшего образования // E-Scio, №12 (39). 2019. С. 326-331.

Фомина, Т.П. Научно-исследовательская деятельность студентов как средство повышения качества образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, №7 (63). 2008. С. 242-246.

Чермит, К.Д., Шарова, Е.И. Особенности организации учебно-исследовательской деятельности иностранных абитуриентов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, №7. 2008. С. 112-117.

УДК 372.881.161.1

Гичунц К.В.

*(Центр международного сотрудничества
Министерства просвещения Российской Федерации,
Москва, Россия).*

**ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация. В данной статье рассматривается важность отбора художественных текстов как инструмента воспитания для формирования нравственной позиции у иностранных учащихся. Важность и актуальность целенаправленного и структурного формирования у учащихся убеждений, соответствующих традиционным моральным нормам, которые обеспечивают позитивное отношение к стране изучаемого языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, литература, нравственность, культура, воспитание.

UDC 372.881.161.1

K.V. Gichunts

*(Center for International Cooperation
of the Ministry of Education of the Russian Federation»,
Moscow, Russia).*

**ISSUES OF PRESERVING HISTORICAL MEMORY IN LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.**

Abstract: This article discusses the importance of selecting literary texts as an educational tool for the formation of a moral position among foreign students. The importance and relevance of the focused and structural formation in them those beliefs that correspond to traditional moral standards, which will ensure a positive attitude towards the country of the language being studied.

Key words: Russian as a foreign language, literature, morality, culture, education.

В конце прошлого столетия в России и на территории постсоветского пространства произошли, наряду с позитивными переменами и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношения людей к обществу, государству, закону и труду, на культуру взаимоотношений. В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное

единство общества, размываются жизненные ориентиры новых поколений, происходит обесценивание ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. В настоящее время мы наблюдаем и ощущаем информационный натиск, который стал прогрессом развития информационных технологий, ставшие базой для распространения русофобских мифов. Идеологическая русофобская «мифология», стала эффективным оружием в руках противников российской государственности и процветания России, с того момента как появилось Российское государство. Основа русофобии – ложь, которая не опирается на документальные источники, часто противоречат реальности, но, при невежестве общества, формирует реальное отношение.

Качественному образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству. Важнейшая задача педагога – помочь понять ценности, социально-психологические нормы, присущие российскому обществу в данное время, усвоить важные для нашей страны элементы культуры, а также сформировать у студента положительное отношение к российскому народу и культуре, к народам и культурам других стран. В связи с этим, наиболее актуальными направлениями в воспитательном процессе, на мой взгляд, являются нравственное, эстетическое и поликультурное воспитание.

Все вышеизложенное еще раз говорит о том, насколько сложна и ответственна подготовка учебного материала по русскому языку для иностранной аудитории. Поэтому преподаватель постоянно должен иметь в виду, что в процессе обучения русскому языку как иностранному его учащийся является носителем другого языка и другой культуры, а преподаватель и ученик являются участниками диалога двух культур, участниками межкультурной коммуникации.

Совершенно очевидно, что возникла необходимость внесения существенных корректив в процесс формирования и развития духовно-нравственной культуры иностранных учащихся в современных условиях. В связи с чем, важно определить критерии отбора литературных произведений в лингводидактических целях с учетом специфики аудитории и параметров художественного текста. На уроках РКИ художественный текст, прежде всего, интересен своей многофункциональностью, так как работа с ним способствует комплексному развитию навыков устной монологической и диалогической речи иностранных учащихся, развивая навыки чтения и интерпретации художественного текста; расширяя и обогащая лексический запас учащихся; углубляя их интерес к литературе и культуре изучаемого языка. Выбор текстов зависит от многих факторов, в частности, от целей обучения, от используемой методики работы над текстами, от уровня подготовки учащихся, от тематики занятий, а также от личных пристрастий учащихся и, иногда, от предпочтений самих преподавателей.

В настоящее время при формировании индивидуального учебно-методического комплекса обучения РКИ, преподаватели сами пытаются готовить методические разработки художественных текстов и сталкиваются с достаточно серьезными трудностями отбора и адаптации текстов. Преподаватели РКИ пользуются текстами, которые в похожей тематике по своему содержанию могут существенно отличаться в своей оценке. С учетом этого, педагогу необходимо быть достаточно компетентным, выборочно подходить к историческим темам и использовать только признанную официально, свободную от геополитической подоплеки, трактовку исторических

событий и социальных процессов. Уметь отличать научную трактовку от спорных, парадоксальных, сенсационных версий, избегать или быть готовым к провокационному характеру обсуждения. Понимать возрастную и интеллектуальную готовность обучающихся к приему информации, избегать конфликтных тем.

Основная задача преподавателя – приобщение наших учеников к общегуманитарным нравственным традициям, которые способствуют укреплению национального самосознания, весьма важного для сохранения самобытности общества, сохранение истории и определения будущего нашего народа.

Также важно, чтобы контроль понимания иноязычного художественного текста имел обучающий характер, т.е. был направлен на формирование навыков вдумчивого чтения и осмысливания прочитанного. Адаптированные тексты на основе древнерусской и русской классической литературы могут стать базисными материалами для формирования морально-нравственных критериев и познания русской философской мысли и русского мировоззрения, формирующие менталитет русского народа.

Актуально, в курсе изучения русского языка и русской литературы, национальной литературы, в процессе работы над произведениями, соотнесение художественного образа и лирических героев с нравственными критериями современности, основанными на базовых морально-нравственных ценностях. Вскрывая острые проблемы современного мира, необходимо научить решать их гуманными способами, призывая к доброте, взаимопониманию, состраданию и т.д.

В этом случае представляется целесообразным больше предлагать иностранным ученикам познакомиться с русскими сказками – одним из любимых фольклорных жанров во многих странах мира. Сказка отражает многовековые традиции народа, так как это, с одной стороны, материал и средство овладения языком, с другой – художественно-эстетическое явление русской культуры. Фольклорные тексты являются важным средством формирования лингвокультурологической компетенции, наличие которой позволяет сравнивать, анализировать и достигать понимания особенностей иной культуры (Зарипова, 2016: С. 14).

Русский фольклор, древнерусская литература и другие произведения, имеющие нравоучительный характер, имеют свое практическое применение, четко показывая критерии выбора, определяя идеалы духовной чистоты и красоты. Положительные примеры в сказаниях и житиях, темы богатырства, патриотизма, подвижничества, являются могучим источником нравственного воспитания подрастающего поколения.

Изучение русской литературы и особенностей художественных средств выражения во взаимосвязи способствует воспитанию лучших качеств человека, однако необходима тщательная разработка комплекса методологических методов и приемов для реализации вышеуказанного процесса и для усвоения базовых морально-этических норм, и для воспитания высоконравственного человека.

Можно привести множество примеров, когда в процессе знакомства обучающихся с художественными текстами писателей и поэтов, культурно-исторический анализ произведений является катализатором активного обсуждения морально-этических норм современного общества на фоне исторических событий.

Осуществляя выбор художественных текстов, в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», важно знать факты биографии автора и национально-культурную типологию в его творчестве. На уроках русского как иностранного в странах Азии интересно находить и использовать произведения авторов, демонстрирующих взаимодействие и взаимосвязь культур Востока и Запада.

Морально-этические императивы поведения человека широко раскрыты в русской классической литературе. Так у М.Ю. Лермонтова в стихотворении «Валерик» мы чувствуем знание и интерес к «исламской философии Востока»:

*Судьбе как турок иль татарин.
За все я ровно благодарен;
У Бога счастья не прошу.
Быть может, небеса Востока
Меня с ученьем их пророка
Невольно сблизили. (Лермонтов «Валерик»)*

«Интерес Лермонтова к проблеме типологии культур, выделение «всепонимания» как черты культуры, исторически поставленной между Востоком и Западом, включает Лермонтова в историко-литературную перспективу» (Лотман 1985: С. 5-22).

Оптимальным может быть воспитательный эффект в произведении где автор, описывая исторические и социальные события и явления, избегает оценочных суждений субъективного характера и выступает как свидетель событий, не навязывает свою правду или свои «правила», а беспристрастно делится воспоминаниями, словно показывает фотографию и предлагает читателю сделать собственные выводы и дать собственную оценку. Важно, когда в сюжетной линии, главенствуют общечеловеческие ценности – Добро, Честность, Порядочность, Справедливость, Ответственность, Любовь, Сострадание. Например, российский писатель, уроженец Приднестровья, потомственный казак, академик В.А.Гурковский в сборнике рассказов «Свидетель», пишет: «Я выступаю, как свидетель от всех нас сразу: Что-то сам видел, что-то от родных досталось, но главное – это истинно свидетельские показания от первого лица. Себя ведь и захочешь – не обманешь» (Гурковский, 2015: С 5-6).

Однако все усилия будут тщетными, если сам преподаватель в глазах учеников окажется непорядочным лицемерным человеком, независимо от званий, степеней и должностей. Учитель, который берет на себя ответственность говорить о морали, нравственности, должен быть действительно человеком достойным и интеллигентным во всех отношениях. При соответствии самого преподавателя нравственным ориентирам, использование художественных текстов нравоучительного характера из произведений русской литературы целесообразно и обеспечивает надежную и правильную воспитательную функцию в своем методологическом подходе.

Таким образом, преподавателям в школе и ВУЗе необходимо понимать, что независимо от их готовности и желания, они для своих учеников становятся примером для подражания, ретранслятором морально-нравственных критериев, из которых строится самостоятельная система ценностей наших учеников. Конечно, на формирование мировоззрения у молодого человека влияет множество разных факторов, но влияние учителя – одно из самых главных. Ошибки учителей, в том числе и методологические, в отличие от ошибок врачей, юристов, инженеров, видны не сразу, но гораздо тяжелее отражаются в жизни человека и развитии страны.

Литература:

Агеев, А.Н. Духовно-нравственное воспитание как основа саморегуляции зрелой личности. //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск. 2011. №19-2. С.47-51

Гурковский, В.А. Сборник отдельных произведений автора, Проза, стихи, песни. Слободзея: Еврокров, 2015 С.5-6

Захарченко, М.В. Категория духовности в современном дискурсе об образовании // Образование, экономика, общество. № 1-2 (41-42), февраль - апрель. 2014. С. 32 - 36.

Лотман, Ю.М. Проблема Востока и Запада в творчестве позднего Лермонтова // Лермонтовский сборник. Л.: Наука, 1985. С. 5-22.

УДК 811.161.3

Гринберг С.А.

(Витебская государственная ордена
«Знак почета» академия ветеринарной медицины,
Витебск, Республика Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БЕЛОРУСИЗМОВ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ И ПРОЗАИЧЕСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. В статье рассматривается роль русскоязычной литературы в белорусском литературоведении. Автор приходит к выводу, что белорусизмы, представленные в русскоязычных художественных текстах, отражают особенности психологии и менталитета белорусской нации, знакомят с уникальной культурой и традициями белорусов. При этом в текстах не происходит смешения двух близкородственных языковых систем.

Ключевые слова: белорусизм, художественный билингвизм, русскоязычный текст, менталитет, нация.

UDK 811.161.3

Grinberg, S.A.

(Vitebsk State Academy of Veterinary Medicine,
Vitebsk, Republic of Belarus)

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF BELARUSIAN MODES IN RUSSIAN-LANGUAGE POETIC AND PROSE LITERARY TEXTS

Abstract. The article examines the role of Russian-language literature in Belarusian literary criticism. The author comes to the conclusion that Belarusianisms presented in Russian-language literary texts reflect the peculiarities of the psychology and mentality of the Belarusian nation and introduce the unique culture and traditions of the Belarusians. At the same time, there is no mixing of two closely related language systems in the texts.

Keywords: Belarusianism, bilingualism (in the works of fiction), Russian-language text, mentality, nation.

Проблема передачи иноязычия в русских текстах по-прежнему не теряет своей актуальности. Иностранные вкрапления нужны автору (переводчику) прежде всего для создания в произведении особого колорита, описания быта, придания национальной окрашенности речевым характеристикам персонажей. При их удачном использовании текст становится «живым». При этом авторы часто используют прием транслитерации, а также выделения иноязычной лексики курсивом.

Русскоязычная литература в белорусском литературоведении занимает особое место и требует серьезного изучения, поскольку является своеобразным индикатором культурного взаимодействия двух близкородственных этносов – русского и белорусского.

К вопросу исследования русскоязычной литературы Беларуси приковано внимание как отечественных, так и зарубежных литературоведов. Заметный вклад в изучение данного аспекта внесли такие ученые-лингвисты, как А.Н. Андреев, Т.А. Бек, А.А. Гирукский, В.В. Ефимовская, Е.В. Крикливец, О.А. Лавшук и др.

Нельзя не согласиться с мнением известного белорусского языковеда, культуролога А.Н. Андреева о том, что «русская (русскоязычная) литература Беларуси развернута в сторону разных культурных (ментальных) парадигм, реализующихся в едином языковом дискурсе»(<http://www.litiaitika.by/categories/literatura/kritika/856.html>).

Особую сферу, в которой взаимодействие белорусского и русского языков проявляется наиболее тесно, представляет собой именно художественная литература. Русский и белорусский этносы связаны не только генетическим родством, общностью культурных ценностей и исторических судеб, но и близостью языковых систем, вследствие чего данный симбиоз наделен уникальными специфическими свойствами.

Мы солидарны с А.А. Гирукским, который отмечает, что наиболее значимый результат взаимодействия белорусского и русского языков в области художественного творчества проявляется на лексическом уровне (Гирукский, 1990: С. 40). Следует подчеркнуть, что данный процесс отражает общую тенденцию взаимодействия русского языка с национальными языками других народов, проживающих на территории постсоветского пространства.

Термин «белорусизм» применяется ко всем типам заимствований с белорусского языка, выступая в качестве видового понятия, и концептуально и онтологически соотносится с другими подобными определениями (ср.: русизм, галлицизм, англицизм, тюркизм и др.).

Белорусизмы в русскоязычных художественных текстах выполняют важные функции. Во-первых, они являются средствами создания особого идеино-художественного мира белорусов, передают уникальные черты их менталитета, приобщают читателя к культурно-этническим белорусским традициям, отражают психологию нации. Во-вторых, им принадлежит и другая значимая роль,ложенная в основу «раскрытия доминантных качеств личности персонажа», в том числе его речевой характеристики (Бахтириева, 1995: С. 151).

Близость контактирующих языковых систем, с одной стороны, позволяет достичь полного соответствия между лексическими единицами текста-оригинала и их эквивалентами в русскоязычном варианте. С другой стороны, в белорусских русскоязычных текстах проявляются системные особенности белорусского языка. Это связано, прежде всего, со стремлением автора глубже проникнуть в особый идеино-художественный мир оригинала, чтобы наиболее полно передать богатство белорусского языка посредством русских языковых средств, адекватно использовать, а при необходимости и трансформировать лексику, которая в современном языке не так широко представлена. Все это позволяет сохранить самобытность белорусских русскоязычных художественных текстов, передать уникальный национальный колорит (Гринберг, 2011: С. 74).

Известный белорусский поэт, литературовед, публицист Максим Богданович в своей статье «Белорусское возрождение» отмечал: «Бегло выбирая и суммируя факты, по своей общепризнанности спору не подлежащие, мы убеждаемся, что белорусская культура отнюдь не является простым вариантом культуры великорусской. Наоборот, в их лице перед нами находятся два самостоятельных культурных комплекса...» (Богданович, 1952: С. 375).

Следует отметить, что М. Богданович был одним из тех, кто стоял у истоков современного белорусско-русского художественного билингвизма. Он создавал свои произведения на обоих языках, переводил на белорусский язык стихи и поэмы А.С. Пушкина, Г. Гейне, Ф. Шиллера и др., а также свои собственные. Яркие, колоритные белорусские образы и символы присутствуют в его русских поэтических текстах: «*Солнце в сласть напилось из криниц студеных, // Прял волокна пара каждый яркий луч, // Высь из этой пряжи выткала на сини // Длинные холстины сизоватых туч...*» (Багдановіч, 1991: С. 43). Привлекает внимание использованное Богдановичем при переводе слово «криница» (бел. – «крыніца»), которое активно функционирует и в русскоязычных поэтических текстах других белорусских авторов. Дело в том, что в белорусской традиции оно имеет дополнительную смысловую и эмоциональную нагрузку. Для белорусов криница – это сакральный объект, связанный с культом воды. В Беларуси издревле криницы являются настоящей святыней, так как, согласно народным верованиям, вода в них обладает целебными свойствами, а также способностью долгое время не портиться (ср. «святая вода» из храма). Главное понятие, выраженное словом «криница», в языковом сознании белоруса получает дополнительные коннотации – «святость», «чистота». Это важно донести до читателя.

Иногда поэт использует и прямой перенос белорусизмов в текст: «*И снуются сумно в сердце, // Вьются отголоски // Щирой, задушевной песни // Белорусской вёски...*». Белорусизмам «сумно», «щирая», «вёска» соответствуют русскоязычные эквиваленты «грустно», «искренняя», «деревня». Однако они необходимы автору именно для описания белорусской деревни («вёски»), в которой можно «услышать» и родной язык ее жителей. На самом деле, все эти слова функционировали в общеславянском языке (ср.: русское слово «сум», выражение «города и веши» и др.) Однако белорусский язык более консервативный, чем русский, поэтому в нем до сих пор сохранились и используются именно эти формы.

В прозаическом переводе с белорусского языка на русский, в отличие от поэтического, белорусизмы выполняют функцию средств речевой характеристики персонажа. Например, в произведениях В. Короткевича. Его герои – простые малообразованные люди, жители белорусской деревни, труженики, крестьяне. Знакомя с ними читателя, автор использует прием так называемой «этносоциальной типизации», т.е. сближения с народной речью: «*Хата Вечерки такая уютная внутри, побеленная, с ручниками*»; «*иди ополоснись в реке да возвращайся побыстрее бульбу жареную есть*»; «*когда Пташинский ушёл, я вспомнил, что уже три дня не могу дописать батьке письмо*». Такие слова, как «бульба» (картошка), «хата» (изба), «бацька» (отец) понятны и близки, пожалуй, каждому белорусу. Они активно используют их в устной речи.

Обращает на себя внимание в тексте и лексема «ручиник» (бел. – «ручнік», рус. – «рушиник»). Это полотенце из домотканого холста, которым наши предки украшали стены избы в праздничные дни. Рушник обязательно обрамлял иконы в «красном углу», а также использовался при совершении обрядов (например, свадебных и погребальных). Рушник был популярен в культуре восточных славян и выполнял функцию своеобразного оберега. До наших дней сохранился всем известный обряд встречать дорогих гостей или молодоженов хлебом-солью на рушнике. В Беларуси и сегодня ткут и вышивают рушники. Примечательно, что в белорусском языке есть несколько слов для обозначения рушника. Так, рушник с незатейливой вышивкой по краям для использования в быту белорусы называют «уціральник» (от глагола «утиратъ»), а самый красивый, с изысканной вышивкой рушник, предназначенный для обрамления икон, – «набожнік» (от

существительного «бог»). Белорусы говорят, что дом, в котором нет рушника, похож на семью, в которой нет детей.

В русскоязычных произведениях В. Короткевича также широко представлены этнографические, исторические и бытовые описания, не только воссозидающие особый, неповторимый облик белорусской земли, но и расширяющие представления читателя о белорусах, их мировоззрении, менталитете в целом. Многие белорусизмы, вводимые в текст автором, не имеют русского эквивалента. Например, названия традиционных белорусских блюд (*«А в перерывах он предлагал то блины с мачанкой, то необычные «штоники» с мясом...»*) или белорусских народных танцев (*«Однажды взял и посреди мессы «Левониху» врезал...»*). Так, блюдо «мачанка» получило свое название по способу употребления: этот мясной соус обязательно подается с блинами, которые принято в него «макать». «Штоники» (бел. – «штонікі») – это кусочки теста в виде квадрата, надрезанные с одной стороны. Во время варки они разбухают и действительно напоминают штаны.

Как известно, характер нации ярко проявляется в народных танцах. В. Короткевич упоминает в тексте о «Левонихе» (бел. – «Ляўоніхе») – одном из самых популярных белорусских народных танцев. Свое название танец получил от одноименной песни, сюжет которой построен на шуточном диалоге между парнем по имени Лявен и его девушкой – Лявионіхай.

Таким образом, белорусизмы, представленные в русскоязычных художественных текстах, отражают особенности психологии и менталитета белорусской нации, знакомят с уникальной культурой и традициями белорусов. Такие тексты ориентированы в первую очередь на определенную аудиторию – русскоязычного читателя. При этом, поскольку национально-культурный компонент, вводимый автором в текст, выполняет прежде всего художественную функцию, в тексте не происходит смешения двух близкородственных языковых систем. Нельзя не согласиться с мнением Г.К. Бельгера: «Немыслимо развивать родную литературу без родного языка», однако «способствовать ее развитию, служить ей можно и с помощью другого языка» (Бельгер, 1999: С. 85).

Литература:

Андреев, А.Н. Русская (русскоязычная) литература Беларуси: проблемы становления // ЛитКритика.б. Белорусский литературный портал. (Электронный ресурс). URL: <http://www.litkritika.by/categories/literatura/kritika/856.html> (дата обращения 10.12.2023).

Багдановіч, М. Выбраныя творы. Мн: Дзяржвыд БССР, 1952. 187 с.

Бахтиреева, У.М. Художественная функция лексики с национально-культурным компонентом семантики в романе Чингиза Айтматова «И дольше века длится день»: дис. ... канд. филолог. наук. М., 1995. 172 с.

Бельгер, Г.К. В тенетах стереотипов //Помни имя свое. Статьи и выступления о литературе и культуре российских немцев. Алматы: Гылым, 1999.

Богданович, М. Венок: Лирика. Мн.: Юнацтва, 1991. 125 с.

Гицуцкий, А.А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. Мн.: Университетское, 1990. 175с.

Гринберг, С.А. Белорусско-русский художественный билингвизм в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах: дис. ... канд. филологических наук: 10.02.20. Российский университет Дружбы народов. Москва, 2011. 162 с.

УДК 372.881.161.1

Грязнова В.В., Харитонова Н.В., Варламова В.Н.

*(Тверской государственный технический университет,
г. Тверь, Россия)*

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования навыков чтения на русском языке у иностранных слушателей на материале аутентичных профессионально ориентированных текстов и специальных упражнений. Предлагается комплексный подход к отбору лексики и терминологии, способствующий развитию коммуникативных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: обучение языку специальности, научный текст.

UDK 372.881.161.1

Gryaznova V.V., Kharitonova N.V., Varlamova V.N.

*(Tver State Technical University,
Tver, Russia)*

**THE CONTENT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS TO READ IN RUSSIAN ON
THE BASIS OF SCIENTIFIC TEXTS AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL
COMPETENCIES**

Abstract. The article discusses the problems of formation of reading skills in Russian among foreign students based on authentic professionally oriented texts and special exercises. A comprehensive approach to the selection of vocabulary and terminology is proposed, which contributes to the development of communicative and professional competencies.

Key words: teaching the language of the specialty, scientific text.

Важным условием эффективного обучения русскому языку является максимальное приближение содержания и форм обучения к практическим потребностям иностранных слушателей. Обучение языку специальности будущих студентов-медиков не является исключением и преследует весьма многообразные практические цели: овладеть языком как средством общения, знаниями системы языка, уметь пользоваться этими знаниями в будущей профессиональной деятельности, приобрести навыки чтения научных текстов. Заданные цели достигаются в результате всего курса обучения, а коммуникативные и профессиональные знания и компетенции формируются уже на начальном этапе обучения русскому языку.

Для реализации поставленной цели на кафедре русского языка предвузовской подготовки ТвГТУ создано учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов подготовительного отделения медико-биологического профиля (Паршутина 2010: С. 88). Пособие содержит профессионально ориентированные тексты и специальный комплекс упражнений. При отборе текстов учитывались следующие требования: поэтапное формирование навыков и умений, соответствие тому уровню лексической и грамматической компетенции, которого уже достигли будущие студенты-медики, научно обоснованный отбор специальной лексики, связность и информативность.

Безусловно, при обучении языку специальности особенно важно знание терминологии, поскольку основным определяющим компонентом профессионально-

языковой компетенции является владение терминами как особой языковой единицей. Термины формируют понятийную базу любой специальности, но их понимание и, соответственно, правильное употребление невозможно без знания реципиентом определяющей части терминов. Преподаватели общенаучных дисциплин обучают иностранных слушателей понятийной сфере терминов, в то время как задачей преподавателей русского языка является обучение чтению и правильному употреблению терминов в речи.

Медицинская лексика и терминология закрепляется в речи учащихся в результате многократного повторения и использования её в работе над учебно-научными текстами. Текстовый материал учебного пособия для студентов медико-биологического профиля, изучаемый на этапе предвузовской подготовки, соотнесён с программным материалом по биологии и химии и служит основой для обучения чтению, диалогической и монологической речи и элементам конспектирования.

Пособие состоит из семи тем, учебный материал которых объединён тематически: «Общая характеристика предмета», «Определение понятия (термины)», «Классификация и отнесение предмета к классу», «Состав. Строение», «Характеристика предмета по его свойствам», «Характеристика процесса», «Характеристика зависимости». Каждая тема включает в себя учебно-научные тексты и микротексты, задания, построенные в логике поэтапности формирования речевых навыков и умений. В предтекстовых заданиях презентуется новый лексический материал, проводится переводческая и словообразовательная работа, а также объяснение новых слов на русском языке. Притечственные задания «нацеливают учащихся на извлечение информации из текста и проверку того, как эта информация понимается и усваивается» (Азимов 2009: С. 205). Послетечственные задания дают возможность проверить успешность выполнения смысловой обработки информации, вырабатывают умение ориентироваться в тексте, выделять главную информацию и воспроизводить её.

Система упражнений включает языковые (задайте вопрос к словам, составьте словосочетание из данных слов, образуйте существительное от глагола), условно – речевые (вставьте в предложение подходящее по смыслу слово, восстановите текст, пользуясь опорными словами) и речевые упражнения (расскажите текст по плану, расскажите о...)

Приведём примеры заданий к тексту «Половое размножение»:

1. Понятно ли вам значение интернациональных слов: гамета, зигота.
2. Определите по словарю значения слов:
 - а) яйцеклетка, яичник, семенник, желток;
 - б) оплодотворение.

3. В языке науки (цитологии, микробиологии, анатомии и др.) при описании малых или микроскопических структур часто используются существительные. Которые образуются при помощи суффиксов:

-ец, - иц-

-к-

-ик-, -ек-

-ышк-

Тело - тельце

голова - головка

хвост-хвостик

ядро- ядрышко

Прочитайте примеры:

А) Бактериофаги состоят из головки и хвостика.

Б) Лизосомы представляют собой небольшие округлые тельца.

4. Прочитайте микротекст. Постарайтесь понять значение кратких прилагательных: подвижен, подвижна, подвижно подвижны, неподвижен, -а, -о, -ы.

Сперматозоиды очень подвижны. Они движутся при помощи хвостика. Яйцеклетки неподвижны. Они не могут двигаться.

5. Прочитайте текст «Половое размножение». Найдите в тексте ответ на вопрос: «Что такое зигота?»

6. Прочитайте текст по абзацам. Найдите в каждом абзаце: а) главную информацию (термин); б) конкретизирующую информацию (примеры, классификацию).

7. Опишите яйцеклетку. Опишите сперматозоид.

8. Составьте план текста. Используя план, расскажите текст.

Таким образом, комплексный подход к изучению учебно-научных текстов медицинской направленности способствует более полному их пониманию, расширяет словарный запас будущих специалистов, позволяет преподавателю уже на этапе предвузовской подготовки разнообразить учебную и самостоятельную деятельность иностранных слушателей в приобретении знаний по языку специальности.

Литература:

Азимов, Э.Г., Щуки, А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М: «Издательство ИКАР», 2009. 448 с.

Парштутина Т.М. и др. Учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов подготовительного отделения. Медико-биологический профиль. Тверь: ТвГТУ, 2010. 88 с.

УДК 316.77

Гули-заде Р.Н.
(Университет имени Шахида Бехешти
Тегеран, Иран)

**РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИРАНСКИХ ВУЗАХ**

Аннотация. Статья посвящается выявлению взаимосвязи между языком и культурой, а именно роли межкультурной коммуникации в освоении русского языка как иностранного (РКИ) в вузах Ирана. Особое внимание в статье уделено повышению навыков устной речи в вузах Ирана, а также преобладанию коммуникативного подхода в обучении. Автор акцентируют внимание на развитии устной речи иранских студентов-руссистов с опорой на речевые этикетные формулы, а также на сопоставлении речевого поведения представителей русской и иранской лингвокультур.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, речевая и коммуникативная компетенция, устная речь, персидский язык.

UDK 316.77

Gholi-zadeh R.N.
(Shahid Beheshti University
Tehran, Iran)

**THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN IRANIAN UNIVERSITIES**

Abstract. The article is devoted to identifying the relationship between language and culture, namely the role of intercultural communication in the acquisition of Russian as a foreign language in Iranian universities. Particular attention in the article is paid to improving oral communication skills in Iranian universities, as well as the predominance of the communicative approach in teaching. The author focuses on the development of oral speech of Iranian Russian students based on speech

etiquette formulas, as well as on a comparison of the speech behavior of representatives of Russian and Iranian linguistic cultures.

Key words: Russian as a foreign language, intercultural communication, speech and communicative competence, oral speech, Persian language.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и в методике преподавания русского как родного есть существенное различие. Носители языка, для которых русский язык является родным или вторым родным, говорят автоматически, не задумываясь и не осознавая при этом никаких правил родного языка. Они в школе изучают академическую грамматику русского языка, тогда как иностранцы изучают грамматику, которая необходима для разговорной речи.

В обучении русскому языку как иностранному в иранских вузах доминируют грамматика и перевод. На первых этапах обучения данные дисциплины являются ключевыми, так как благодаря изучению грамматического строя языка, закономерностей построения правильных осмысленных речевых отрезков изучаемого языка и переводу (на начальных этапах обучения) немыслимо его освоение студентами. Однако на более продвинутых этапах обучения мы сталкиваемся с преобладанием данных дисциплин, в особенности письменного перевода.

Подобное опережение не является эффективным, несмотря на то, что нельзя недооценивать важную роль письменного перевода. Но так как мы живем в эпоху межкультурной коммуникации, следовательно, при обучении иностранным языкам должны уделять особое внимание устной речи, устному переводу, формированию и повышению речевых умений и компетенций и соответственно стилю коммуникации изучаемого языка. Преподаватели должны прилагать все свои усилия для того, чтобы студенты могли освоить практическое владение речи, говорить правильно, динамично, хорошо понимать слышимую речь, производить ее в любом функциональном стиле. Для того, чтобы достичь этих целей преподаватель и студент нуждаются в широкой речевой практике общения.

Вопрос соотношения языка и культуры относится к числу актуальных вопросов последних десятилетий. Это связано в первую очередь с тем, что без знания культуры не предоставляется возможной успешная коммуникация. И это вполне естественно, так как каждый из нас в зависимости от географического расположения, принадлежит к свойственной своему народу культуре, следовательно, по-разному воспринимает мир. А.А. Леонтьев в «Языковом сознании и образе мира» пишет: «В основе мировидения и мировосприятия каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем, поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено, видения мира одним народом нельзя простым **«перекодированием»** перевести на язык культуры другого народа» (Леонтьев 1993: С. 20).

Как известно одна из важных заслуг культуры заключается в определении особенностей коммуникативного поведения народа в целом и человека в частности. Данную точку зрения поддерживает также российский арабист В.Э. Шагаль, который в одном из своих исследований в области межкультурной коммуникации отмечает «В арабском мире, вопрос о том, как вы собираетесь что-то сказать, иногда важнее того, значимее того, что именно вы должны сказать» (Шагаль 2001: С. 253).

В современную эпоху мы стали свидетелями формирования новой дисциплины – антропологической лингвистики, открывающей новые горизонты и задачи перед исследователями. Антропология позволила исследователям не только по-новому

взглянуть на новые проблемы в области языкоznания, но и рассмотреть науки, взаимосвязанные с человеческой деятельностью, к числу которых относятся лингвокультурология, этнопсихолингвистика и пр. Это в первую очередь свидетельствует о том, что в современную эпоху залогом успешной коммуникации является знание культуры изучаемого языка, определяющей коммуникативное поведение говорящего.

Общаясь с иностранцами, представители каждой нации способны легко прощать им грамматические и лексические ошибки, так как они сводят их к недостаточному знанию языка. Однако, когда затрагивается вопрос несоблюдения социокультурных норм общения, то они проявляют строгость и придирчивость, так как считают, что данные нарушения были сделаны сознательно, с целью нанесения обиды, оскорблений. Филологи должны помнить, что ни одна из вышеперечисленных ошибок непростительна им.

В современную эпоху мы становимся свидетелями динамичного расширения межкультурных контактов, унифицированности мирового сообщества. Следовательно, обучая иностранному языку студентов, преподаватель не только должен владеть языком, но и знаниями, охватывающими национально-культурную специфику речевого поведения, социально-культурные нормы, а также превалирующие особенности коммуникации. При обучении иностранному языку первым долгом следует ориентироваться на достижении практического результата – речевой и коммуникативной компетенции.

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции, означает «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи». Под коммуникативной компетенцией подразумевается «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой» (Азимов 2009: С. 251).

Коммуникативная компетенция приобретается индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. «Формирование коммуникативной компетенции выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания. В сферу коммуникативной компетенции входят правила: 1) речевого этикета; 2) общения между лицами равного и различного социального статуса, возрастного статуса; 3) реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание и т.п.).» (Жеребило 2011: С. 106).

Чтобы достичь поставленных целей, в особенности, когда речь идет об усвоении языка вне языковой среды, следует искать такие педагогические средства, приемы и методы, которые позволяют развить и повысить методическую (лингводидактическую) компетенцию преподавателя, и речевую и коммуникативную компетенцию студента.

На последних курсах филологических вузов стоит проявлять повышенное внимание особенностям коммуникативных стилей. Русский и иранский стили коммуникации имеют свои особенности. Представители обоих народов опираются на свои культурные ценности и коммуникативные стратегии.

В настоящее время в вузах филологического профиля Ирана филологи-русисты, работая над своими диссертационными исследованиями, отдают предпочтение исследованиям сопоставительного плана грамматических категорий в рамках функциональной грамматики, а также изучению культуры и реалий русского языка в сопоставлении с персидским. Данные исследования являются весьма ценными, так как помимо того, что «...особенность функциональной грамматики заключается в

комплексном и интегрирующем подходе, при котором за основу берутся семантические категории грамматики и семантические функции, объединяющие разноуровневые языковые средства» (фонетические, словообразовательные, лексические, морфологические, синтаксические) (Теория функциональной грамматики 1987: С. 7), благодаря им студенты старших курсов смогут строить разнообразные предложения, устранять повторяющиеся грамматические и лексические ошибки, обогащать свои грамматические знания и устную речь.

Именно благодаря этим исследованиям, выполняющимся в русле функциональной грамматики, студенты смогут целиком и полностью освоить разные грамматические категории такие, как темпоральность, аспектуальность, наклонение, а также такую важную категорию, как вежливость, следовательно, применять их в устной речи. Результаты подобных видов исследований представляют большую ценность для наших студентов-бакалавров.

Как известно, для иранских филологов-русистов освоение таких важных в русском языке категорий, как падеж и вид, дается с трудом. Это, прежде всего, связано с тем, что в персидском языке данные категории отсутствуют (падеж) или остаются не ярко выраженными (вид).

Поэтому все внимание студентов сосредотачивается в первую очередь на их освоении, в особенности падежа. Основное внимание иранского студента сосредотачивается на правильном употреблении падежных окончаний, а не на выстраивании своей мысли. Для того чтобы вывести студента на новый уровень речевого развития, необходимо обеспечить его полноценным общением, а чтобы немного отвлечь его внимание от грамматики, следует устремить интерес учащегося к социокультурному виду общения, межкультурной коммуникации, сравнивая тем самым разные ситуации общения в персидском и русском языках.

Для того чтобы придать динамику и живость уроку разговорной речи и вовлечь студентов в активную совместную учебную деятельность, в обязательном порядке следует внедрять в урок элементы межкультурной коммуникации, изучать социокультурные нормы общения, сопоставлять национально-коммуникативное поведение своего народа и народа, чей язык мы изучаем. И как верно отмечает Е.М. Верещагин: «.... межкультурная коммуникация определяется как адекватное взаимопонимание двух представителей коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Поэтому, образование должно перенаправлять молодежь к жизни в условиях диалога культур, т.е. межкультурной коммуникации» (Верещагин 1980: С. 543).

Литература:

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

Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова М.: Русский язык, 1980. С. 320.

Жеребило, Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика. Словарь-справочник. Назрань: Пилигрим, 2011. С. 280.

Леонтьев, А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16-21.

Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. / отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, 1987. С. 348.

Шагаль, В.Э Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык. М.: Институт востоковедения РАН, 2001. С. 287.

УДК 371.38

Джошевска Н.С.
(Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия)

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ**

Аннотация: Данная статья посвящена изучению специфики формирования коммуникативной компетенции в устной и письменной форме в профессиональной сфере у иностранных студентов медицинского профиля.

Ключевые слова: медицинский профиль, устная и письменная коммуникация, язык специальности

UDK 371.38

Dzhoshevska N.S.
(Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia)

**SPECIFICS OF TRAINING ORAL AND WRITTEN PROFESSIONAL
COMMUNICATION FOR FOREIGN MEDICAL STUDENTS**

Abstract. This article is devoted to the study of the specifics of developing communicative competence in oral and written form in the professional field among foreign medical students.

Key words: medical profile, oral and written communication, language of specialty

В процессе преподавания русского языка как иностранного преподаватели сталкиваются с тем, что, кроме занятий по общему владению языком, также необходимо ввести занятия по языку специальности. Если гуманитарный профиль, как правило, не представляет сложностей, то медицинский и технический профили требуют от преподавателя определенного уровня вовлеченности в данную сферу деятельности.

Студенты медицинских вузов даже при обучении на английском языке должны проходить практику на русском языке, что обуславливает необходимость в создании курсов по профессиональной коммуникации между врачом и пациентом. «Медицинская практика студентов 2 и 3 курсов проходит на базах клинических кафедр в городских больницах, где студенты общаются с пациентами и медперсоналом. Обучение профессиональному общению врач-пациент происходит в форме диалогической речи на русском языке, которая представляет собой сложный и важный аспект работы». (Воробьева 2020: С. 39). При этом курсы по устной и письменной профессиональной коммуникации будут отличаться по задачам и типам упражнений. Среди пособий для студентов медицинского профиля наиболее используемыми являются пособия В.Н Дьяковой «Диалог врача с больным» (Дьякова 2019) и Л.П. Прокофьевой «Общение врача: устная и письменная коммуникация» (Прокофьева 2021).

Реплики врача при устной коммуникации достаточно стандартизированы и, как правило, представлены предложениями по получению информации об истории болезни, текущем состоянии пациента для постановки диагноза. Большую трудность при устной коммуникации для студента представляют ответы пациента с возможными вопросами, которые не всегда можно предугадать. Следовательно, акцент в курсе устной профессиональной коммуникации должен быть на аудировании. Здесь хорошо

использовать при соответствующем уровне фрагменты из фильмов и сериалов на медицинскую тематику с последующим разбором услышанного. Для студентов более низкого уровня – это чтение диалогов, заполнение вопросно-ответных конструкций и составление собственных диалогов.

Кроме того, несмотря на то, что тема профессиональной этики в любом случае затрагивается непосредственно на предметах по специальности, преподавателям русского языка не будет лишним напомнить о правилах речевого поведения врача с пациентом: соблюдение вежливости путём использования этикетных фраз, правильное употребление глаголов в форме императива, которыми наполнена устная речь врача. Есть существенная разница между резким «сядь» и вежливым «садитесь, пожалуйста». Также следует обращать внимание на специфику «Вы» общения, на обращение к людям по имени отчеству при необходимости и прочим нюансам, которые составляют психологический портрет врача перед пациентом.

Что касается письменной профессиональной коммуникации, она представляет собой трансформацию устных ответов пациента и вообще всей информации, которую он передал врачу. Задачей студента является преобразование устных конструкций в клишированные формы для составления анализа анамнеза и истории болезни. «Наибольшие трудности у студентов при овладении навыком диалогической речи вызывает «умение осуществлять межстилевые языковые трансформации», когда возникает необходимость заменить в речи медицинскую терминологию на разговорные аналоги (Орлова 2017: С. 226). Разумеется, любой курс начинается с составления глоссария. Для студентов направления «Лечебное дело» глоссарий удобнее всего сделать тематическим, а именно - разделить терминологию по таким темам, как виды болезней, классификация боли, симптоматика и так далее.

При составлении анамнеза и истории болезни на основании информации, полученной от пациента, необходимо произвести определённые трансформации речевых конструкций. Например, это касается жалоб. Если пациент озвучивает: «У меня постоянно болит под ложечкой», – в это время врач фиксирует в письменной форме: «пациент жалуется на длительные боли в эпигастральной области». Именно такие трансформационные упражнения и будут составлять основу для курса по письменной профессиональной коммуникации. Приведём ещё примеры. Пациент говорит: «Боль отдаёт за грудину». Врачу следует написать: «боль иррадиирует в загрудинную область». Фраза пациента «У меня болит поясница» будет письменно зафиксирована как «боль локализуется в поясничной области». Соответственно, необходимо использовать упражнения на замену конструкций. Например: «Пациент говорит, что у него кружится голова – Пациент жалуется на головокружение», то есть необходимо заменить жалобу, содержащую глагол, на симптом, выраженный существительным. Приведем еще примеры:

Пациент: «Меня вырвало утром». Фиксация врача в истории болезни: «У пациента была однократная рвота».

Пациент: «Я долго кашляю, но ничего не выходит». Фиксация врача в истории болезни: «Жалобы на длительный сухой кашель».

Кроме того, для составления грамотного анамнеза и истории болезни, необходимо владеть лексико-грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи. Поэтому следует обратить внимание на упражнения с лексико-грамматическими конструкциями, где нужно использовать правильные падежные формы. Например, *аллергия на что? заболеть чем? лекарство от чего? иррадиировать куда? локализоваться где? лечиться чем? назначить что?*.

Также необходимыми являются упражнения на словообразование, например, образовать прилагательные от существительных: *система – системный, боль – болевой, сердце – сердечный* с последующим составлением словосочетаний и предложений в контексте. Важно в упражнениях на словообразование обращать внимание на образование процессуальных существительных от глаголов, так как они часто употребляются в текстах научного стиля речи. Например, *употреблять – употребление, воспалиться – воспаление, курить – курение, отравиться - отравление*. Еще одним типом упражнений являются упражнения на трансформацию словосочетаний глагол + существительное в винительном падеже на отглагольное существительное+ существительное в родительном падеже: *больной выздоравливает – выздоровление больного*.

Наконец, также важна работа с текстами. Это могут быть тексты с описанием симптоматики и лечения заболеваний с последующими посттекстовыми заданиями, а также диалоги, на основании которых необходимо составить анамнез, написать историю болезни, поставить предварительный диагноз и назначить лечение. Сбор анамнеза и информации для истории болезни и предварительной постановки диагноза всегда строится по стандартному плану, включающему в себя типовые вопросы:

1. *Анкетные данные больного (фамилия, имя, отчество, возраст, адрес, место работы, контактные данные);*
2. *Перенесенные заболевания, условия работы и проживания,*
3. *Жалобы на момент приема\при поступлении в больницу.*
4. *Результаты первичного осмотра и обследования (внешний вид больного, пульс, давление, пальпация и т.д.)*

Таким образом, трансформация диалога врача с больным в составленный анамнез и историю болезни и является конечной целью овладения письменной профессиональной коммуникацией иностранным студентом медицинского профиля.

Литература:

Воробьева, О.И., Зотова, Е.М. Русский язык в профессионально ориентированной среде медицинского вуза. // Образовательный вестник, №1. 2020. С. 36-41

Дьякова, В.Н. Диалог врача с больным. СПб: Златоуст, 2019. 228 с.

Орлова, Е.В. Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков // Жанры речи. 2017. № 2 (16). С. 226-234.

Прокофьева, Л.П. Общение врача: устная и письменная коммуникация. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2021. 228 с.

УДК 81'373.45

Ефремова З.И.

*(Вольский военный институт материального обеспечения,
Вольск, Россия)*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ВОЕННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Аннотация. Языковая подготовка курсантов военного вуза включает не только изучение русского и иностранного языков, но и освоение навыков перевода. В настоящее время, когда в армиях других государств появляются новые виды вооружения и значительно обновляется терминологический инструментарий, в условиях специальной военной операции активизируется диверсионная деятельность, умение переводить военные тексты, вести допрос приобретают особую актуальность.

В статье рассматриваются специфика современного перевода, способы изучения иноязычной военной терминологии.

Ключевые слова: военные термины, перевод, профессионально-ориентированные тексты.

UDK81'373.45

Efremova Z.I.

*(Volsky Military Institute of Material Support,
Volsk, Russia)*

FOREIGN MILITARY TERMINOLOGY IN THE LANGUAGE TRAINING SYSTEM OF CADETS

Abstract. The language training of military university cadets includes not only the study of Russian and foreign languages, but also the development of translation skills. Currently, when new types of weapons appear in the armies of other states, sabotage activities are intensified in the conditions of a special military operation, the ability to translate military texts and conduct interrogations are becoming particularly relevant.

The article discusses the specifics of modern translation, ways of studying foreign military terminology.

Key words: military terms, translation, professionally oriented texts.

Особые периоды в жизни общества, связанные с локальными вооруженными конфликтами, войнами, специальными военными операциями всегда порождали изменения в языке, на что обращали внимание многие исследователи в области лингвистики: А.Н. Кожин, П.Я. Черных, П.Н. Денисов, Л.Л. Нелюбин и другие. Так, А.Н. Кожин, в исторической ретроспективе анализируя 40-е годы XX века, отмечал: «Великая Отечественная война... оставила глубокий след в русском языке, игравшем важную роль в деле мобилизации всех сил народа на священную борьбу с немецко-фашистскими захватчиками» (Кожин 1985: С. 3).

В современных условиях языковая система также подвергается значительным изменениям, в первую очередь, на лексическом уровне, что влияет на систему обучения курсантов военному переводу.

Военный перевод имеет ярко выраженную специфику, обусловленную особенностями военной стилистики и коммуникации. Отличие от традиционных характеристик перевода заключается в насыщенности военных текстов терминами, отсутствие образных, эмоционально-выразительных средств в сочетании с предельной краткостью, четкостью и точностью изложения материала.

Военный перевод концентрирует в себе различные стилистические пласти языка и особенности многих подвидов перевода в различных областях профессиональной коммуникации: научно-технического, публицистического, юридического, научного, медицинского и других.

Свообразие военного перевода обусловлено его объектом – военной речью, которая создается либо военными, либо для военных в определенных условиях коммуникации. Как подчеркивают Н.К. Гарбовский, Э.Н. Мишкуров: «Было бы ошибкой сведение всех коммуникативных жанров, функционирующих в сфере военной деятельности, к какому-либо одному функциональному стилю, несмотря на то, что они обслуживают некую общую среду, общую сферу коммуникации» (Грабовский, Мишкуров 2010: С. 17).

В русском языке в настоящее время интенсивно идут процессы обновления, развития военной терминологии, появления новых терминов, вхождения в русский язык большого пласта неологизмов, иноязычной лексики, в первую очередь лексики противника и стран, противостоящих России. В этой связи в обучении переводу значительно актуализируется проблема перевода военной терминологии, расшифровки военных сокращений, аббревиатур, особенно характеризующих тот или иной вид вооружения.

Такие военные термины, как Abrams, байрактар, химеры (системы залпового огня США), Джавелины (переносные противотанковые ракеты), аббревиатуры: РСЗО (реактивная система залпового огня), ПЗРК (переносной зенитно-ракетный комплекс), БПЛА (беспилотник), ДРГ (диверсионно-разведывательная группа), – прочно вошли в практику военной коммуникации, следовательно, языковой портфель военного переводчика уже на этапе обучения в вузе должен включать данный лексический набор.

Кроме того, в переводческой деятельности на семантическом уровне обнаруживаются несоответствия, делающие некомпетентный перевод неадекватным реально отраженным в тексте или высказывании фактам. Так, слово «troop» имеет разное значение применительно к вооруженным силам разных стран: в США – разведывательная рота, в Англии – взвод. Army переводится как сухопутные войска, а не армия страны в целом. Переводчику необходимо знать полную расшифровку иноязычных аббревиатур, например, NATO – North Atlantic Treaty Organization, EAGLE – Elevation Angle Guidance Landing Equipment.

В современных условиях по сравнению с предыдущими этапами развития военной истории задачи военного переводчика значительно трансформировались и расширились: он должен уметь быстро рефериовать и аннотировать военные, военно-политические, военно-технические тексты, осуществлять двусторонний, фразовый, последовательный и синхронный переводы, уметь работать с военной документацией, специальной корреспонденцией, собирать и обрабатывать информацию на иностранном языке, которая передается различными техническими средствами, перевод радиообмена и т.д. Современные исследователи М.А. Шевченко, С.С. Зайганов, анализируя категорию знаний в компетентностной модели курсанта военного вуза, подчеркивают терминологические аспекты, которыми должен овладеть выпускник в результате освоения военного дискурса. Это «особенности образования военных терминов и современные тенденции перевода военной терминологии; необходимый объем военных и военно-технических терминов, военно-политических реалий, тактические знаки, сокращения и условные обозначения, используемые в военных текстах, боевых документах и на топографических картах» (Шевченко, Зайганов 2019: С. 53).

В этой связи в процессе обучения военному переводу преподавателю, в первую очередь, следует отбирать на содержательном уровне тот набор текстов, который соответствует современным особенностям военной обстановки, представляет собой разностилевые текстовые варианты, позволяющие будущему переводчику осуществлять такие виды деятельности, как переговоры, радиообмен, допрос военнопленных, перевод беседы военных специалистов, отбор и сравнение информации из СМИ, опрос местных жителей и т.д.

В практике образовательной деятельности языковая подготовка курсантов осуществляется на основе изучения информационных материалов по различным аспектам военно-политической обстановки и деятельности вооруженных сил стран изучаемого языка, значительное внимание уделяется самоподготовке курсантов, направленной на совершенствование переводческих навыков, обучению различным способам извлечения информации из разнообразных источников, формированию умений быстрого поиска необходимой информации в справочной, специальной литературе. Военный переводчик должен уметь работать с различной информацией, с различными видами текстов – это тексты военно-политического характера, радиоэфир, сводки новостей, высказывания в устной форме и письменные варианты текстов и т.д.

Важную роль в процессе обучения играет широкое использование аудиовизуальных средств обучения: прослушивание профессионально-ориентированных текстов, просмотр видеороликов с последующим самостоятельным переводом звучащей речи. Интерактивный характер обучения, сочетание индивидуальных, парных и групповых форм работы на занятиях также способствует интенсификации процесса обучения военному переводу и успешному освоению специальной терминологии. Ролевые и деловые игры на практических занятиях обеспечивают максимальную приближенность процесса обучения к будущей профессиональной деятельности. При этом в процессе преподавания следует постоянно осуществлять связь обучения военному переводу с военным знанием, т.е. с содержанием дисциплин профессиональной военной подготовки курсантов, и, безусловно, в основе обучения военных переводчиков должен лежать компетентностный подход.

Таким образом, военный перевод представляет собой вид специального перевода с выраженной военной коммуникативной функцией. В системе языковой подготовки курсантов в настоящее время иноязычная военная терминология является одним из ключевых направлений в освоении перевода. Обучение военному переводу должно осуществляться разнообразными способами на основе актуального для современной ситуации в мире контента, сочетать в себе различные стилистические пласти, интегрироваться в систему общей военной подготовки курсантов.

Литература:

Гарбовский Н.К., Мишкуров Э.Н. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22. 2010. № 2. С. 16-41.

Калгина, Е.А. Особенности изучения и перевода военных терминов при обучении иностранному языку курсантов военного вуза (Электронный ресурс). // Novainfo, 2016. № 55. С. 198-203. Раздел: Филологические науки. URL: <https://novainfo.ru/article/8971> (дата обращения: 31.03.2024).

Кожин А.Н. Лексико-стилистические процессы в русском языке периода Великой Отечественной войны. М., 1985. 264 с.

Шевченко, М.А., Гураль, С.К. Цели, задачи, принципы и содержание обучения военных переводчиков иноязычному военному дискурсу. (Электронный ресурс). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tseli-zadachi-printsipy-i-soderzhanie-obucheniya-voennyyh-perevodchikov-inozaychnomu-voennomu-diskursu/viewer> (дата обращения: 02.04.2024)

Шевченко, М.А., Загайнов, С.С. Методика обучения военных переводчиков профессиональному иноязычному дискурсу на основе компетентностного подхода / под общ. ред. С.К. Гураль. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 156 с.

УДК 811.161.1

Закирьянов К.З.
(Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МНОГОЯЗЫЧНОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматривается функционирование русского языка как государственного языка Российской Федерации в качестве: 1) средства внутринационального общения (родной, национальный язык русского народа), 2) средства межнационального общения (язык-посредник), 3) средства международного общения (мировой язык).

Ключевые слова: функции языка, государственный язык, язык-посредник, мировой язык, родной язык, иностранный язык.

UDK 811.161.1

Zakiryanov K.Z.
(Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Russia)

FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A MULTILINGUAL WORLD

Abstract. The article examines the functioning of the Russian language as the state language of the Russian Federation as: 1) a means of intra-national communication (native, national language of the Russian people), 2) a means of inter-ethnic communication (intermediary language), 3) a means of international communication (world language).

Key words: functions of language, state language, intermediary language, world language, native language, foreign language.

Российская Федерация (далее – РФ) – многонациональная и многоязычная страна. В ней проживают представители разных народов и этносов, говорящих на разных языках. В настоящее время в РФ проживают представители 193 народов, которые используют 277 (а по другим данным – 295) языков и диалектов. (Эти данные приведены в Интернете на сайте Минобрнауки России. Дата обращения 24.04.2023 г.)

Среди этого множества языков одной страны русский язык выдвинулся на особое место, стал первым языком страны. Он отличается от других языков народов РФ прежде всего многофункциональностью: ни один из языков народов РФ не выполняет столько коммуникативных и общественных функций, сколько выполняет русский язык.

Основными из них являются следующие три коммуникативные функции: 1) функция внутринационального общения: представители русского народа общаются между собой на своем родном русском языке; это его основная, первичная функция; 2) функция межнационального общения: используется в качестве языка-посредника для общения между собой разнозычных народов великой России; это его вторая, не менее важная, чем первая, коммуникативная функция; 3) функция международного общения: мировой язык, используется как язык-посредник для установления международных контактов. Каждая из этих функций очень важна по своей значимости: русский язык обслуживает миллионы людей разных национальностей – носителей разных языков и разных культур с разным лингвистическим опытом, в разных жизненных ситуациях и в разных условиях речевой коммуникации.

Рассмотрим содержание каждой из указанных функций русского языка в отдельности.

1. *Русский язык как родной, национальный язык русского народа.* Русский язык прошел длительный путь развития от языка великорусской народности до современного русского литературного языка. Своими корнями он восходит к общеславянскому языку, который существовал как единый язык славянских народов еще до нашей эры; входит в группу восточнославянских языков; как самостоятельный язык выделился в XIV веке нашей эры, сформировался как национальный литературный язык начиная с XVII века. В настоящее время русский национальный литературный язык является одним из развитых языков мира.

Русский язык признан государственным языком РФ. Он наделен большими полномочиями и широкими общественными функциями, защищен Основным Законом – Конституцией РФ (ФЗ № 53). Как государственный, он регулирует нормальную жизнедеятельность страны, выполняет прежде всего консолидирующую (объединяющую) функцию: обеспечивая языковое общение, взаимопонимание и сотрудничество разнозычных народов, и объединяет все население страны в одно гражданское общество, обслуживает каждого гражданина страны во всех сферах его жизнедеятельности. Владение русским языком как государственным обязательно для всех граждан РФ, независимо от их национальной принадлежности.

2. *Русский язык как язык-посредник.* В много(разно)язычном мире чрезвычайно актуальной является проблема преодоления языкового барьера. Одним из оптимальных способов решения этой проблемы является использование одного, общего для всех языка – языка-посредника, с помощью которого представители разных национальностей, носители разных языков, могут вступать в языковые контакты между собой.

При выборе языка-посредника учитывается его функционирование на внутригосударственном и межгосударственном уровнях. В рамках одного многонационального государства функцию языка-посредника обычно выполняет государственный язык данной страны, в мировом масштабе – один из мировых языков. В РФ в качестве языка-посредника избран русский язык – государственный язык страны.

Овладение языком-посредником образует своеобразный билингвизм: первым его компонентом является родной язык общающихся, вторым компонентом – язык-посредник. Так сформировался в РФ (раньше в СССР) национально-русское двуязычие – основной тип двуязычия в РФ, который функционирует в многочисленных (более ста) вариантах за счет разнообразия первого компонента.

Для россиян роль русского языка как языка-посредника настолько велика, что даже трудно представить нормальную жизнь страны без него. Особенно значимо свободное

владение русским языком как неродным в жизнедеятельности нерусских граждан РФ (Закирянов 2023: С. 16-20).

Знание русского языка открывает перед каждым нерусским гражданином страны (РФ) огромные коммуникативные возможности, раздвигает границы языкового общения, расширяет горизонты познания, способствует совершенствованию его как билингвальной личности; открывает возможности для получения качественного высшего образования в столичных и других крупных вузах страны, где обучение ведется на русском языке; приобщает к богатой русской культуре; открывает доступ к богатой русской литературе, а также через переводы на русский язык к передовой мировой литературе и к национальной литературе других народов; помогает народам РФ взаимообогащаться, учиться друг у друга, обмениваться опытом, делиться успехами и достижениями; создает благоприятные условия для межнационального общения и сотрудничества; способствует укреплению дружбы между народами; воспитывает уважительное отношение к чужим языкам и чужим культурам; открывает нерусским народам РФ возможности выхода за пределы своей национальной культуры, за пределы своей республики, шире – выход на мировую арену, а не замкнуться в рамках лишь одной, родной культуры; дает возможность чувствовать себя комфортно в любом разноязычном коллективе и т.д. Можно перечислить еще много других преимуществ свободного владения русским языком как языком-посредником в условиях проживания в полиглottической России.

Нерусское население РФ четко осознает необходимость свободного владения русским языком, владеет им в той или иной степени совершенства; тяга к овладению русским языком на уровне его носителей становится сегодня реальной мечтой каждого нерусского россиянина.

3. *Русский язык как мировой язык.* Феномен русского языка как языка-посредника не ограничивается только внутригосударственными рамками (в пределах РФ). Как один из мировых языков, он используется в качестве языка-посредника и в международном масштабе.

Русский язык широко распространен в современном мире. Им владеет не только население РФ; его изучают в странах ближнего и дальнего зарубежья. В настоящее время русским языком владеет в мире более 300 млн человек: «по степени распространенности русский язык занимает третье место в мире (английский – 1500 млн, китайский – 1350 млн, испанский и русский – более 300 млн)» (Вербицкая 2015: С. 90). Словом, русский язык относится к числу крупных мировых языков, и в этом его сила. Конечно, роль, значение и место языка определяются не только числом его носителей, «большое значение имеет вклад национальной культуры, базирующейся на том или ином языке, мировую культуру» (Вербицкая 2015: С. 90). Вклад русского народа, носителя русского языка, в мировую культуру действительно велик, и русский язык имеет полное право называться мировым языком.

Повышенный интерес мировой общественности к русскому языку начинается после второй мировой войны, которая закончилась победой советского народа (СССР) в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг). Во второй половине XX века в разных странах мира возрос интерес к советской науке, технике, культуре; все больше людей в разных континентах стали выбирать для изучения в качестве иностранного русский язык. В университетах создавались кафедры русского языка, открывались подготовительные курсы по изучению русского языка. Русский язык стали изучать также в школах и колледжах. В эфирной сетке радиостанций появились радиоуроки русского языка. Русский язык стали активно изучать и самостоятельно Словом, в те годы русский язык

изучали в качестве иностранного в более чем ста странах мира и число изучающих и владеющих русским языком в общей сложности доходило до полмиллиона человек.

В лингводидактике появилось новое направление в изучении русского языка – Русский язык как иностранный (РКИ).

Для оказания научно-методической помощи в организации преподавания русского языка как иностранного было командировано из СССР во многие страны мира большое количество специалистов – преподавателей русского языка. Этот период смело можно назвать «пиком» изучения русского языка в мировом масштабе.

На этом фоне важное значение приобретает пропаганда русского языка как мирового, совершенствование методов и приемов его преподавания как иностранного, специальная подготовка преподавателей русского языка и учебный пособий, обмен опытом в преподавании русского языка на международном уровне, обеспечение научного диалога между учеными-руссистами разных стран в рамках единого профессионального объединения.

В плане реализации этих задач были созданы: Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы – МАПРЯЛ (1967), Российское общество преподавателей русского языка и литературы – РОПРЯЛ (1999), Государственный Институт русского языка имени А.С. Пушкина (основан в 1966 году); издаются журналы: «Русский язык за рубежом» (1967) – печатный орган МАПРЯЛ, «Мир русского слова» (2000) – печатный орган РОПРЯЛ; учреждена медаль А.С. Пушкина «За большие заслуги в распространении русского языка» (1977).

В эти годы было проведено огромное множество мероприятий разного масштаба, связанных с изучением русского языка как родного, как неродного, как иностранного.

Но в постсоветский период положение резко изменилось. Если вторая половина XX века характеризовалась широким распространением русского языка во всем мире, то начиная с 90-х годов, после распада СССР (1992), ситуация менялась: в силу политических потрясений в мире число изучающих русский язык и владеющих им сокращалось из года в год; русский язык постепенно терял свои передовые позиции в мировом масштабе.

По данным Центра социологических исследований Минобрнауки РФ, без учета стран ближнего зарубежья число изучавших и изучающих русский язык как иностранный по всему миру упало за постсоветский период с 20 миллионов человек до одного миллиона (сократилось в 20 раз!). Произошло снижение интереса к русскому языку и в бывших республиках СССР. Сократилось и количество стран, в которых изучают русский язык как иностранный. (Эти сведения взяты из Интернета.)

Но несмотря на многие негативные процессы, русский язык и сегодня продолжает оставаться одним из распространенных мировых языков на планете. Он широко используется как рабочий язык во многих международных конференциях, конгрессах, форумах; является одним из шести официальных языков ООН; широко используется в Интернете: по количеству сайтов уступает только английскому и т.д.

В условиях современного жестокого соперничества мировых языков многомиллионный русский язык нуждается в защите, в сохранении и укреплении занимаемых им позиций в мире. Для этого необходимо предпринять конкретные меры по распространению его как мирового, по совершенствованию его преподавания как родного, как неродного и как иностранного, по расширению реальных возможностей владения им, включая подготовку преподавательских кадров и учебно-методических пособий с учетом состава контингента обучающихся в разных типах учебных заведений.

Нет сомнения в том, что хорошо разработанная методическая система обучения при наличии хороших учебников и учебно-методических пособий в руках хорошо подготовленного специалиста-преподавателя обеспечит успешное овладение русским языком обучающимися любой категории и послужит надежной гарантией сохранения статуса русского языка как мирового в поликультурном и полилингвальном пространстве.

Литература:

Вербицкая Л.А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015. Том 4. № 2. С. 90–97.

Закирьянов К.З. Русский язык как неродной (лингвометодический аспект): монография. Уфа: РИЦ УУНиТ. 2023. 190 с.

Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (Электронный ресурс). URL: <https://base.garant.ru/12140387/> (дата обращения: 13.02.2024)

УДК 811.111

Зикратов В.В., Бекназарова М.Б.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Концепт, как феномен, рассматривается сегодня различными школами и в различных дисциплинах. В статье представлены разные трактовки термина «концепт» в работах исследователей, представляющих дисциплины, в рамках которых изучается данная единица языка.

Ключевые слова: концепт, термин, языкознание, дефиниция.

UDK 811.111

Zikratov V.V., Beknazarova M.B.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

THE CONCEPT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Abstract. The concept, as a phenomenon, is considered today by various schools and in various directions. The article presents different interpretations of the term «concept» in the works of researchers, which allows us to conclude that its interpretations are ambiguous.

Key words: concept, term, linguistics, definition

Исследователи, изучая «концепт» в современной лингвистике, сталкиваются с различными определениями данного термина, например: в когнитивной лингвистике этот термин связан со способами познания, в лингвокультурологии – с процессами передачи определенного культурного кода и др.

Рассмотрим различные определения данного термина.

По мнению, Ю. Степанова: «концепты – это фразы, фрагменты общения, которые заставляют наш разум создавать образы, знакомые нам много лет. Концепт можно понимать как сгусток культуры в сознании людей, способствующий восприятию культуры и влияющий на нее. Концепт аккумулируется в вербальной форме в мыслительной деятельности носителей языка и представляет собой продукт

коллективного сознания. Как когнитивная единица значения, концепт – это абстрактная идея или мысленный символ, который может определяться как «единица знания» (Степанов, 2007: С. 51-71). В данном определении автор делает акцент на когниции как знании и мышлении в их языковом воплощении.

Рассматривая концепт как культурное явление, С.Х. Ляпин пишет: «Концепт – это самоорганизующаяся, интегративная, функционально-систематическая, многомерная, идеализированная единица, основанная на смысловой основе и заключенная в языковом знаке в виде слов (фраз) повседневного языка, или более сложных лексико-грамматических и семантических конструкций, или невербальных субъективных образов или действий» (Ляпин, 1997: С. 32-45). Он связывает многомерность данной единицы и ее смысловую основу, а также определяет способ ее фиксации в языке.

Принципиально иное понимание концепта предлагает А. Соломоник, который считает, что «концепт – это абстрактное научное понятие, выработанное на базе конкретного житейского понятия» (Соломоник, 1995: С.246). Автор связывает 2 уровня знаний – научные и бытовые, причем второй уровень является основой для первого.

С точки зрения лингвокультурологии «концепт» так же трактуется неоднозначно. Например, Д.С. Лихачев отмечает, что «Понятие «концепт» восходит к тем чувствам, которыми пользуется человек в процессе размышления, что является результатом всей человеческой деятельности и процесса познания объективного мира. Концепт – это разновидность алгебраического выражения значения в письменной речи» (Лихачев, 1997: С. 280-288). Д.С. Лихачев соединяет чувственную сферу и размышления (мыслительную деятельность), результатом чего является познание объективного мира

В. Нерознак отмечает: «...концепт – это особый абстрагированный образ, отражающий фрагмент национальной картины мира с помощью слов» (Нерознак, 1998: С. 80-85). В предлагаемом определении акцентируется внимание на фрагменте национальной картины мира, которые, по нашему мнению, могут в совокупности составить национально-культурную картину мира.

В.Г. Зусман справедливо отмечает, что «концепт всегда представляет собой часть целого, несущую на себе отпечаток системы в целом. <...> Концепт – микромодель культуры, а культура – макромодель концепта. Концепт порождает культуру и порождается ею» (Зусман, 2001: С. 41). Автором делается акцент на концепте как на макро- и микромоделях культуры, которая, в свою очередь, отражается в том или ином концепте.

В.И. Карасик определяет концепты как «первичные культурные образования, которые существуют в культурно-историческом пространстве народа, определяют его менталитет и транслируются в разные сферы бытия человека, как коллективные ментальные образования, фиксирующие своеобразие культуры (ментальная проекция элементов культуры)» (Карасик, 2004: С. 38). Карасик в предлагаемом определении связывает культурно-историческое пространство народа, его менталитет и первичные культурные образования. Способ фиксации – ментальные проекции элементов культуры.

З.Д. Попова и И.А. Стернин развивают когнитивный подход к пониманию концепта, определяя концепт как «глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания» (Попова, Стернин, 2000, С. 4). Комментирует их определение, В.И. Карасик пишет: «Концепты формируются, по мнению цитируемых ученых, из непосредственного чувственного опыта, из предметной деятельности человека, из мыслительных операций человека с другими концептами, существующими

в его памяти, из языкового общения, например, в форме разъяснения, из самостоятельного усвоения значения языковых единиц» (В.И. Карасик, 2004).

При анализе концепта, Н.Ф. Алефиренко указывает, что «Концепт – это действительно некий смысл мыслительной образ достаточно широкого структурного диапазона: по горизонтальной оси – от обобщенных наглядных образов до логических понятий; по оси вертикальной – с разной степенью эксплицирования его глубинных смысловых слоев» (Алефиренко, 2002: С. 228). В свое понятие автор включает обобщенные наглядные образы и уточнение их глубинных смыслов.

Н.Н. Болдырев отмечает, что «Концепты представляют собой идеальные, абстрагированные единицы, смыслами которых человек оперирует в процессе мышления. Они отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результаты познания им окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов» знания. Человек мыслит концептами» (Болдырев, 2002: С. 23-24). По мнению автора, человек мыслит концептами, которые формируются и развиваются в результате деятельности человека и познания им окружающей действительности.

По В.В. Колесову: «концепт – это зерно первосмысла, семантический «зародыш» слова. Концепт потому и становится действительностью речемысли, образно данной в слове, что существует реально так же, как существует язык, фонема, морфема и прочие, уже выявленные наукой «ноумены» плана содержания, для всякой культуры жизненное необходимые. Концепт есть то, что не подлежит изменениям в семантике словесного знака, что, напротив, направляет мысль говорящих на данном языке, определяя их выбор и создавая потенциальные возможности языка-речи» (Колесов, 2002: С. 68). Речемысли, образно данная в слове, неизменяемая семантика словесного знака влияют на выбор и возможности языка-речи, говорящего на нем народа – это, то, что, по мнению автора, входит в концепт.

Концепт, как психолингвистическое явление, в работах А.А. Залевской рассматривается как: «спонтанно функционирующее в речемыслительной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера». Ученый также определяет, что надо исследовать конструкт концептов при научном описании. Она пишет: «Исследователь как носитель языка – индивид – опирается на КОНЦЕПТ, но рассматривает (через анализ языковой картины мира) концепт (концепт как инвариант, функционирующий в определенном социуме или шире – культуре), а в результате получает КОНСТРУКТ, способный отразить лишь часть того, что содержится в каждом из названных выше видов концептов» (Залевская, 2005: С. 243-244).

«Концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. – пишет В.Н. Телия. – Концепт – это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое сознание» (Телия, 1996: С. 57).

Н.Ю. Шведовой дает следующую трактовку данному термину: «Концепт – это содержательная сторона словесного знака (значение – одно или некий комплекс ближайшее связанных значений), за которой стоит понятие (т.е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанные и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально субъективно осмыслимое и – через

ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайшее с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» (Шведова, 2005: 603).

Авторский коллектив под руководством Е.С. Кубряковой, как представители лингвокогнитивного подхода, определяют концепт как: «Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга всей картины мира, отраженной в человеческой психике» (Кубрякова и др., 1996: С. 90).

В.В. Красных обращает внимание на национальный компонент и определяет концепт как: «Национальный концепт – самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» (Красных, 1998: С. 184). В концепции В.В. Красных концепт является единицей высокой степени абстракции, имеющей национально-культурную специфику, называемой словом и включающей словесные ассоциации на имя концепта.

Таким образом, представленные определения термина «концепт» настолько многогранны, что его изучение существующими школами дает новые смыслы. Каждая школа и направления внутри их рассматривает свою структуру концепта. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении природы концепта, его связи с различными сферами жизнедеятельности человека и отражении данного термина в национальной языковой картине мира.

Литература:

Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002. 391 с.

Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 103 с.

Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика, Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. 122 с.

Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М.: Гнозис, 2005. 542 с.

Зусман, В.Г. Концепт в культурологическом аспекте // Межкультурная коммуникация. Н. Новгород, 2001. С. 38–53.

Карасик, В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению // Социолингвистика вчера и сегодня. 2004. №2004. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnye-kontsepty-podhody-k-izucheniyu> (дата обращения: 28.05.2024).

Карасик И.В. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. М.: ГНОЗИС 2004.

Колесов В.В. Философия русского языка. СПб.: ЮНА, 2002. С. 68.

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек, Сознание, Коммуникация). М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1998. 350 с.

Краткий словарь когнитивных терминов /Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. Москва: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с

Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка //Русская словесность. М.: Academia, 1997. С. 280-288.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Ляпин, С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып 1. Архангельск, 1997. С. 32-45.

Нерознак, В.П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Омск, 1998. С. 80-85.

Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: ВГУ, 2000. С.4

Соломоник, А. Семиотика и лингвистика. М.: Молодая гвардия, 1995. 352 с.

Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2007. С. 57-71.

Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты, М.: Шк. «Языки рус. Культуры», 1996. 284 с.

Шведова, Н.Ю. Русский язык: избранные работы. М.: Яз. славян. культуры, 2005 639 с.

УДК 372.893

Игнатова И.Б., Кузькина А.И

*(Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова,
Белгород, Россия)*

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ
В ФОРМЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ
(НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ)**

Аннотация. В статье предлагаются новые методы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие развитию и усилению мотивации иностранных студентов к изучению истории России. Предлагаются варианты заданий, способствующих раскрытию личностного потенциала учащегося, что создает ситуацию успеха для каждого студента и позволяет реализовать свои возможности. Доказывается необходимость введения творческой самореализации в систему образования на подготовительном факультете для иностранных граждан.

Ключевые слова: методика преподавания, творческая самореализация, преподавание истории, развитие учебной мотивации

UDC 372.893

Ignatova I.B., Kuzkina A.I.

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

**SELF-REALIZATION OF THE STUDENT'S PERSONALITY
IN THE FORM OF CREATIVE ACTIVITY IN HISTORY LESSONS
(AT THE PREPARATORY FACULTY)**

Abstract. The article proposes new methods of classroom and extracurricular work that contribute to the development and strengthening of motivation of foreign students to study the history of Russia. The options of tasks that contribute to the disclosure of the student's personal potential are offered, which creates a situation of success for each student and allows them to realize their capabilities. The necessity of introducing creative self-realization into the education system at the preparatory faculty for foreign citizens is proved.

Key words: teaching methods, creative self-realization, teaching history, development of educational motivation

В современной методике, психологии и педагогике уже доказано, что одной из важнейших потребностей любого человека является потребность в самореализации и самоактуализации. Если рассматривать проблемы преподавания на подготовительном факультете (далее – ПФ), то одной из важнейших проблем стоит адаптация иностранцев к учебе в России, так как сама система образования часто разительно отличается от того, к чему иностранные учащиеся привыкли у себя в странах. Таким образом, на ПФ необходимо выстроить образовательный процесс так, чтобы учащиеся не только усвоили учебный предмет, но и адаптировались, смогли чувствовать себя комфортно в академической и бытовой среде в России.

В данном исследовании предлагается вариант организации учебного процесса с точки зрения актуализации самореализации каждого учащегося в группе. Для обучения в России любому иностранному обучающемуся необходимо приспособиться к новым условиям без вреда для своего психического здоровья, при этом, ему необходимо выявить и развить свои творческие и познавательные способности. Н.Л. Кулик считает, что, если обстоятельства заставляют человека действовать, то это можно назвать реализацией, если же человеком движет его личная воля, то это самореализация (Кулик 1992: С.32-39).

Таким образом мы приходим к выводу, что самореализация на уроке должна включать в себя активизацию мыслительной деятельности, подключение творческих и познавательных способностей и включение креативности при выполнении задания. На наш взгляд, требовать от учащихся творчества, оставаясь при этом в исключительно консервативных рамках организации урока, не является разумным, так как мы не получим требуемого и ожидаемого результата, поэтому и урок следует разнообразить элементами, постепенно раскрывающими творческий потенциал каждого.

В различных исследованиях отмечается: «... если индивидуальные особенности учащихся не учитываются в образовательном процессе, то наблюдается снижение темпа усвоения материала и познавательной активности» (Калачева 2020: С. 151). Это не значит, что преподаватель должен работать индивидуально с каждым обучающимся, но должен разработать и внедрить такие формы и методы работы на уроке, которые заинтересуют и активизируют каждого.

Во время обучения на ПФ основным предметом, на изучение которого направлены усилия обучающихся, является русский язык, так как он является необходимым средством общения как в бытовой, так и в академической среде. Иногда обучающимся кажется, что им достаточно выучить русский язык, чтобы перевести свои знания других предметов, однако, выясняется, что историю России знают далеко не все иностранные обучающиеся, к тому же, как показывает практика, некоторые исторические события просто пропущены или преподнесены с другого ракурса. В связи с этим для данного предмета необходимо выстроить процесс обучения таким образом, чтобы учащиеся не только усваивали предмет, но и были позитивно настроены к новой информации, развивали аналитическое и критическое мышление. «В целях повышения познавательной активности студентов высшей школы учитель истории, преподающий в вузе, должен настаивать на совершенствовании учебного материала и донесении его до студентов в более ясной, лаконичной и удобоваримой форме» (Исмаилова 2023: С. 137). Это утверждение акцентирует внимание также на том, что в настоящее время нет учебного пособия по истории России для обучающихся на ПФ с учетом современных требований.

Создание позитивной атмосферы на уроке, введение игровых элементов, наглядности и проектных методик активно используются на уроках истории для формирования мотивации и расширения возможностей самореализации студентов.

Некоторые исследователи отмечают важность самостоятельной работы, как основного продуктивного вида деятельности при усвоении новых знаний (Литвинова 2017). Мы придерживаемся мнения, что самореализация намного продуктивнее, чем любой вид самостоятельной работы, поскольку самореализация способствует не только закреплению пройденного материала, но и его творческую индивидуальную переработку и, следовательно, формирование устойчивых знаний.

Существует несколько видов продуктивной внеаудиторной работы, которая способствует актуализации творческой самореализации, однако в данной статье обратимся к видам самореализации учащегося непосредственно на уроках истории России на ПФ.

Любой урок на ПФ должен включать развитие всех видов речевой деятельности: аудирование, письмо, говорение, чтение. Как показывает практика, обычно не все учащиеся одновременно успешны во всех видах, но так как мы стараемся создать ситуацию успеха для каждого, то и организация урока должна быть такая, чтобы учащийся смог реализовать свой потенциал и при этом стремиться к дальнейшему развитию. Важным моментом является построить урок так, чтобы ситуация успеха не ограничивала в дальнейшем обучении, не создавала впечатление, что лучше уже не может быть, а наоборот, показать успешность наравне с перспективой дальнейшего развития.

Современное поколение обучающихся относятся к поколению с клиповым мышлением, которое ориентировано на получение небольших объемов информации и большое количество визуализации. Учебный предмет история России предполагает визуализацию, но не во всех темах это возможно реализовать. Однако, это не значит, что визуализацию стоит ограничивать портретами исторических деятелей и иллюстрациями событий. Предлагаем следующие формы работы с использованием визуализации.

Задание, развивающее навыки аналитического чтения, аудирования и усвоения новой лексики «Вставь пропущенное слово». Подобное упражнение часто используется на уроках русского языка, когда в предложении пропущено слово и учащимся необходимо использовать его в нужной грамматической форме. На уроках по истории России мы предлагаем игровую форму подобной работы с подключением визуализации. Это упражнение используется при изучении любой темы. Для этого требуется одна картинка с вопросительным знаком для преподавателя, а также карточки со словами и датами из изучаемого текста для обучающихся. У всех обучающихся карточки разные, что исключает вариант подсмотреть у другого и требует индивидуального подключение к учебному процессу. Преподаватель читает текст по ранее изученной теме и поднимает карточку с вопросом, когда в текст требуется вставить необходимую информацию. Такая работа подразумевает активное слушание и аналитическое восприятие текста.

Предложенное упражнение всегда позитивно воспринимается в учебной аудитории и из раза в раз стимулирует даже самых скромных учащихся тщательнее изучать тему, чтобы быстро поднимать свою карточку в нужный момент.

Еще одним интересным заданием на уроке истории на ПФ является изображение исторических событий. Студентам предлагается нарисовать событие, а остальные должны его угадать. Это также подключает визуализацию и самореализацию. Для этого задания вовсе не требуются высокохудожественные навыки, рисунок может быть схематичным, это даже интереснее. Такая работа предполагается как на уроке, так и в качестве домашнего задания. Такая форма работы развивает творческое видение исторических событий, заставляет обдумывать детали, чтобы нарисовать такие черты, которые станут узнаваемы в аудитории.

Таким образом, развитие самореализации в творческой форме становится мощным рычагом лучшего усвоения материала по предмету, развивает у иностранных слушателей ПФ уверенность в своих силах и не пугает огромными сухими текстами на русском языке. В настоящее время автор статьи разрабатывает и апробирует новое учебное пособие, которое будет отвечать современным требованиям не только по ФГОС, но и современного поколения, к которому требуется несколько иной подход, чем отражен в существующих учебниках по истории России для ПФ. К тому же, в связи с последними рекомендациями Президента России, историю России рекомендуется изучать всем иностранным гражданам, в связи с чем следует разработать несколько облегченную программу, которая будет включать основные этапы развития России.

Литература:

Исмаилова, Т.Ф. Суть проблемы путей повышения познавательной активности студентов при преподавании истории Азербайджана в вузах// Актуальные проблемы гуманитарного знания: прошлое и современность: Материалы Международной научной конференции, Москва, 12 мая 2023 года / Под редакцией И.В. Турицына, С.И. Алиевой. Москва: АНО «Научно-исследовательский институт истории, экономики и права», 2023. С. 135-140.

Калачева, А.С. Учет индивидуально-психологический особенностей школьников в процессе учебной деятельности // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных материалов, Ярославль, 21 февраля 2020 года. Том Выпуск XI. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2020. С. 150-158.

Кулик, Н.Л. Самореализация личности как философская проблема. Дис. канд. филос. наук. Киев, 1992. 178 с.

Литвинова, Д. Н. Самостоятельная работа иностранных студентов на подготовительном факультете для иностранных граждан // Международное образование и сотрудничество: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Москва, 02 ноября 2017 года/ МАДИ. Москва: ООО «Техполиграфцентр», 2017. С. 297-300.

УДК 80

Извекова Т.Ф.

*(Новосибирский государственный медицинский университет,
Новосибирск, Россия)*

**НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ И ФОРМЫ ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ В ЗНАКОВЫХ
КОНСТРУКЦИЯХ**

Аннотация. Статья посвящена анализу формирования и функционирования международного языка науки. Автор статьи описывает особенности познавательных возможностей языка, в том числе иностранного, а также рассматривает современные аспекты языка науки как уровня межкультурной коммуникации и инструмента хранения, извлечения и интерпретации информации.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык, межкультурная коммуникация.

UDK 80

Izvekova T.F.

*(Novosibirsk State Medical University,
Novosibirsk, Russia)*

**SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND THE FORMS OF ITS EXPRESSION
IN EMBLEMATIC CONSTRUCTIONS**

Abstract. The article is devoted to the analysis of the formation and functioning of the international language of science. The author of the article describes the features of the cognitive capabilities of language, including a foreign one, and also considers modern aspects of the language of science as a level of intercultural communication and a tool for storing, extracting and interpreting information.

Key words: scientific style of speech, language, intercultural communication.

Гносеологическое понимание познания лежит в плоскости воспроизведения реальности в человеческом сознании как совокупности исторического развития научной и духовной деятельности людей. При этом важным аспектом гносеологии является форма сохранения и воспроизведения знания, или в современном понимании – информации. Содержание и форма гносеологически не могут быть отделены друг от друга, представляя собой единый знаково-коммуникативный комплекс, то есть зафиксированный в языке практический опыт человека, который может быть оперативно извлечен и обработан в соответствие с современными реалиями и необходимыми практическими действиями.

В научном познании единство мышления и языка выражается в существовании знания в виде системы знаков в языке. Передача знания посредством его извлечения из формы существования в языке характеризуется не только возможностью использования знания здесь и сейчас, но и трансформации его от предыдущих поколений к современным и последующим. Для объективности описания, а также эпистемологической точности научных результатов, для науки используется жестко регламентированный язык, отступление от которого будет подвергать сомнению достоверность информации.

Обучение знаковой системе, как фонетической, так и графической, с целью коммуникации в научной области является одним из важных условий успеха для будущего науки в целом. Если для носителя языка усвоение специфики научного кодирования информации представляет собой хоть и сложный алгоритм, требующий определенного уровня интеллекта и образования, то в случае с кодификацией научного знания на иностранном языке, вопрос верной интерпретации и последующего воспроизведения встает довольно остро.

Интеллектуальный компонент в языке науки вступает в противоречие с функцией общения, которую выполняет естественный или обыденный язык, и функцией выражения мысли, которая является определяющей для познавательной деятельности – ее то и не может выполнять естественный язык, вследствие необходимости точности выражения и изложения. Язык науки должен точно фиксировать явления без проявления эмоций и чувственного восприятия.

Изучение специализированной литературы только на своем языке предполагает формирование ограниченной картины мира и секулярной возможности познания. Расширение лингвистической компетенции позволяет иметь более широкий диапазон доступа к интеллектуальным ресурсам, позволяющим получать наиболее объективное научное знание.

В этом случае сознание переводчика не должно встраиваться в научные модели, представляемые автором первичного текста, чтобы не получить искажение интерпретации. Так научные достижения будут сохранены и переданы в надлежащем виде. Здесь необходимо отметить логичность триады «концептуальные схемы – язык – мир», сформулированной Дональдом Дэвидсоном (2003), где знания о мире заключены в рамках определенного сообщества, сохранены, переданы и интерпретированы на

определенном языке. Последнее неразрывно связывает концептуальные схемы с языком, освоение которого означает овладение концептуальной схемой, воплощенной в этом языке (Медведев 2022: С. 63-70). Основой описания и объяснения окружающего мира, его составляющих элементов в определенной области экспертного знания – будь то наука или бытовые подробности, является набор понятий и суждений, который направит и организует познавательный процесс в определенном ключе, который и складывается в концептуальную схему. В этом состоит спорный момент, единого взгляда на который не существует – это то, что мыслительный процесс, использующий определенные понятия, концепты и выраженный в знаковой форме, не может существовать отдельно от языка. Это так или иначе соотносится с теорией Сепира-Уорфа (Сепир 1993; Уорф 1960: С. 135-198), потому что язык, являющийся знаковой системой, описывает все явления и вещи, формирующую уникальную языковую картину мира. Концептуальная схема укладывается в теорию лингвистической относительности с тем лишь отличием, что концептуальная схема имеет противоречие в своей сути: образ, создаваемый нашим разумом, не обязательно соответствует объективной реальности, особенно если говорить о науке. Исходя из желания людей сохранять и интерпретировать научную и культурную информацию без значительных искажений теория перевода строится сугубо на научной основе, укладывающейся и в теорию Сепира и Уорфа, и в понятие концептуальных схем. Именно поэтому, профессиональные переводчики подразделяются на более узкие специализации: в области медицинского перевода, технического, биологического и т.д. Они используют и дополняют собственными данными «сетку», которая позволяет наиболее точно интерпретировать текст, при помощи существующих шаблонов и сочетаний.

Наука наиболее гибкий инструмент описания мира, меняющийся от эпохи к эпохе, дополняющийся новыми данными, подтверждаемыми следующими поколениями. Язык, следовательно, должен отражать подвижность знания, все время, создавая новую интерпретацию давно полученного знания, подходящую к современности (Извекова 2020: С. 221-232).

В качестве языка науки мировым сообществом признан английский, но в каждой стране обучение и научные разработки ведутся на национальном языке. Следовательно, большинство научных текстов на английском языке, создаваемые не носителями языка, будут носить признаки вторичности и характеризоваться кратким формальным стилем изложения, нацеленным на хранение информации, воспроизведение которой может быть как на языке, на котором эта информация хранилась, так и на любом другом языке. Для верной интерпретации знания, закодированной, например, на английском языке как международном языке науки, необходимо кодировать эту информацию на стадии написания с соблюдением четких правил и стандартов (Ким, Блажевич 1998: С. 214).

Так, классический научный стиль речи в английском языке предполагал развернутые сложные конструкции, но на сегодняшний день, отдается предпочтение более компактным структурам, содержащими существительные, являющиеся неотъемлемой чертой современного научного стиля. Специалист в той или иной области, глядя на научную статью, может быстро извлечь нужную ему информацию, не осуществляя перевод громоздких синтаксических конструкций и лексических образований.

Одним из приемов, позволяющих достичь краткости и максимальной точности в создании текста научной направленности является использование **безличных**

предложений, что позволяет описывать явление или объект безотносительно к автору, максимально обобщая.

Логическая последовательность также важна для создания текстов научного стиля речи, что достигается вводными словами и словосочетаниями, определяющими порядок событий. Это: because, therefore, despite the fact that и т.д.

Выше мы упоминали о важной роли использования существительных в научных текстах и относительному уменьшению глаголов. Подобная **номинальность** позволяет осуществлять быструю интерпретацию текста посредством вычленения языковых единиц в соотношении с понятиями, их представляющими. Такое использование большого количества номинативов позволяет достичь **информационной насыщенности**, которая также является важнейшим атрибутивным признаком академической речи. Составление предложений в современном научном письменном дискурсе характеризуется **сжатостью**. Отчасти это достигается использованием существительных и словосочетаний с ними, также используются конструкции с прилагательными и предлогами: visceral organs, cardio diseases, the first step in treatment, to determine the effects of ecology и т.д.

Приведем два предложения с одинаковым смыслом для примера различия обыденного и научного смысла. Для научного стиля речи характерно использование определенной лексики в целях адекватного выражения мысли и верного сохранения информации (Акдевлетов 2019: С. 40-43). There appeared absolutely new methods in the treatment of premature babes, – существительное methods, в данном случае, является ключевым маркером научного стиля речи, которое позволяет соотнести информацию с новыми уровнями знания в той или иной области. В противовес этому предложение: It became possible to treat premature babes in absolutely new way – является разговорным вариантом, обращенным к обыденному сознанию.

Внимание к сохранению научной информации имеет огромное значение для составления документов не только познавательного характера, таких как учебники и словарные статьи, но и прикладной направленности. Например, протоколы лечения, инструкции по эксплуатации важнейших объектов или приборов, обслуживающих активность человека, должны быть составлены таким образом, чтобы они были поняты однозначно, последовательность действий была четкой, а воспроизведение этой информации не составлять затруднений.

В заключение необходимо отметить, что формирование навыков научной речи на уровне студентов профильных университетов является важнейшим познавательным инструментом не только на уровне межкультурной коммуникации, но и в профессиональном плане.

Литература:

Дэвидсон, Д. Об идее концептуальной схемы // Дэвидсон Д. Исследования истины и интерпретации / Пер. с англ. А.А. Веретенникова, Т.А. Дмитриева, М.А. Дмитровской и др. М.: Практис, 2003.

Медведев, Н.В. Онтология, гносеология и концептуальные схемы / Н. В. Медведев // Философия в современном мире: Сборник статей VII научных чтений Тамбовского регионального отделения Российского философского общества, Тамбов, 18 марта 2022 года. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. С. 63-70.

Сепир, Э. Избранные труды по языкоznанию и культурологии. М.: Прогресс: Изд. группа «Универс», 1993.

Уорф, Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. Наука и языкоznание. Лингвистика и логика //Новое в лингвистике. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. С.135-198.

Извекова, Т.Ф. Теоретико-методологические аспекты взаимосвязи абсолютного и относительного в историко-философском исследовании //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2020. № 3(53). С. 221-232.

Ким, В.В., Блажевич, Н.В. Язык науки: Философско-методологические аспекты / Рос. филос. о-во; Межвуз. центр проблем непрерыв. гуманитар. образования при Урал. гос. ун-те им. А.М. Горького. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. 214 с.

Акдевлетов, А.Р., Воробьев, А.В., Ярославова, Л.А. Особенности научного стиля в английском языке //Современные направления научных исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Душанбе, 25 октября 2019 года. Душанбе: Научно-издательский центр «Мир науки», 2019. С. 40-43.

УДК 811.161.1'282 (571.16)

Иосифова А.З.

*(Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия)*

ПИЩЕВОЙ КОД В РУССКОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ РОЖДЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются семиотические, кодовые аспекты зимних праздников на материале романа И.С. Шмелёва «Лето Господне» и Е.А. Гагарина «Поездка на святки». Особое внимание уделено праздничным символам Рождества. Объектом исследования служат символы: сочень, свинья (поросёнок), сбитень, калач, козули, рассматриваемые через призму языческих и христианских традиций.

Ключевые слова: символ, Рождество, наблюдатель, пищевой код, козули, свинья, сбитень, калач.

UDK 811.161.1'282 (571.16)

Iosifova A.Z.

*(State Institute of Russian Language named after A.S. Pushkin,
Moscow, Russia)*

FOOD CODE IN THE RUSSIAN FESTIVE CULTURE OF CHRISTMAS

Abstract. The article discusses the semiotic, coding aspects of winter holidays based on the material of the novel by I.S. Shmelev «Leto Gospodne» and E.A. Gagarina «Poezdka na Svyatki». Particular attention is paid to the holiday symbols of Christmas. The object of the research is the following symbols: sochen, pig (piglet), sbiten, kalach, kozuly, viewed through the prism of pagan and Christian traditions.

Key words: symbol, Christmas, observer, food code, kozuly, pig, sbiten, kalach.

Вопрос кода пищи в разных культурах занимал многих специалистов в области семиотики. Культурный код – это система знаков материального и духовного мира, инструмент адаптации человека к реальности. Код представляет собой соответствие означаемых и означающих, заставляет задуматься о том, что находится за пределами реальности. Вершинными трудами в изучении пищевого кода стали работы А.С. Арутюнова и А.В. Фроловой. В данной работе представлена попытка осветить рождественские пищевые символы, связанные с русской праздничной культурой.

Ряд святочных дней открывает *Сочельник*, который принято называть кануном Рождества Христова. Имя для номинации предмета «сочельник» происходит от лексемы **сочень – вид лепешки с какой- либо начинкой* (Фасмер 1971: С. 716). Такое блюдо готовили на кануне Рождества. Есть однокоренное слово в русском языке *сочиво* – кушанье из зёрен, сваренных на меду. Другое название сочива – *кутья*. Кутья считается одним из главным символом Рождества. В Рождественский сочельник было принято соблюдать пост – ничего не есть, пока не загорятся на небе первые звёзды. И.С. Шмелёв в романе «Лето Господне» вспоминает, как под Рождество *кутью* варили из пшеницы с мёдом (Корхова 2005: С. 160). Так как с едой связано много символических обрядов, то кутья имела следующее символическое объяснение: мёд – образ небесной сладости, увядший изюм будет превращён в прекрасные гроздья, зерно – знак воскресения. Кутью могли ставить под образа как дар Христу.

На Новый год и Рождество помимо сочива и куты принято готовить поросёнка. Поросёнок, которого едят на Новый год, называется кесаретским поросёнком – в честь Василия Кесарийского, чью память празднуют 31 декабря. Из свиньи готовили колбасы, на стол подавали свиную голову, свиное мясо, делали печеня в форме свиньи. В романе И.С. Шмелёва главе «Рождество» многократно используется лексема «поросёнок»: «свиней везут, поросят – на мясоед», «две туши свиных необходимо, да чёрных поросят», «мороженая свинина сложена рядами» (Корхова 2005: С. 158). Ставить свиные блюда на новогодний стол было важным обычаем в русской культуре. Часто лексема *свинья* наделяется отрицательной коннотацией: «Ешь как свинья», «Свинья везде грязи найдёт», «Какое свинство!» Эти выражения можно применить к неопрятному, грязному человеку, который ведёт себя не в соответствии с этикетными нормами. Обобщая семантическое поле выражений, связанных со свиньей, можно подобрать общий эпитет «грязный», которое имеют стилистически низкую оценку. Как отрицательный символ становится предметом почитания святого Рождества? Объяснение этого явления Шмелёв вкладывает в речь кучера: «Велено их есть на Рождество, за наказание!» (Корхова 2005: С. 158). По народной легенде, свинья мешала сну Младенца Христа своим хрюканьем. Он хотел её погладить, а та уколола Его ручку. Эта легенда производит фантастическое впечатление на рассказчика- интерпретатора символа. Он всматривается в дискретный объект, доступный для наблюдения – свинью. Возникает ментальный образ, переносящий в будущее пространственное измерение. Дискретный объект создаёт образ о непредметном объекте в виде представлений, вызываемых органами чувств: зубы свиньи кажутся интерпретатору осколенными, в глазах рассказчика появляется страх и возникает ощущение, что свинья вот-вот соскочит с тарелки и укусит героя. Будущее переживается как существующее. В голове рассказчика рисуется словесный образ свиньи. Один носитель информации дан в актуализированной форме, а другие сопровождают его в качестве ментальных образов, неотделимых от основного носителя. Образ свиньи в реальном мире противопоставлен образу свиньи в ирреальной действительности и напоминает образ дьявола. Шмелев меняет модусы воображения и реальной перцепции для того, чтобы показать противопоставление христианского и дьявольского. В другой евангельской легенде Иисус Христос изгоняет из одержимого бесов, и они превращаются в свиней (Библия 2017: С. 111). Значит, свинья – отрицательный праздничный символ, представление тёмной сущности. По отношению к свинине используются глаголы «навалят», «бросали», передающие пренебрежительную окраску к этому предмету. Прилагательные и страдательные причастия «мороженые», «рубленные» отражают активное воздействие человека, совершающее по отношению к свиньям. Поэтому в знак

возмездия за пострадавшего младенца на Рождество принято подавать блюда из свиньи. Однако стоит отметить и положительную коннотацию образа свиньи, символизирующей плодородие. Она выступает в функции рождения новой жизни. Это непосредственно имеет прямую связь с праздником Рождения Христа. Свинья как блюдо приобретает знаковую функцию: жизнь противопоставлена смерти. Конечно, свинина – не единственное мясное блюдо на рождественском столе. На Рождество могли запекать гуся, индейку, однако у Шмелева лексема свинина – наиболее частотная.

Раньше на Святки варили сбитень. Герой Шмелёва вспоминает продажу сбитня на рождественском базаре: «Эй, сладкий сбитень!... *А такой горячий, лучшие чая. С мёдом, с имбирем., – душисто, сладко*» (Корхова 2005: С. 158). Автор использует яркое описание этого праздничного символа, делая упор на вкусовую перцепцию, используемую в однородных рядах- *сладко, душисто* и визуальную – *а пар клубами, как из паровоза*. Возникает семантическое поле: тёплое, вкусное, приятное. Интерпретатор через ментальные образы погружается в прошлое, из которого возникает образ паровоза, переживаемый знак в существующей реальности. Для выражения чувств автора в тексте встречаются стилистические приёмы параллелей – *лучшие чая*. Особый вкус напитку дают травы, входящие в его состав. Есть версия, что в древности напиток из мёда с травами и ягодами именовался взвар – по способу приготовления. В горячую воду пускали травы и ягоды, настаивали напиток, затем добавляли туда мёд. Однако следует разграничить эти два понятия – сбитень и взвар. Взвару даёт следующее определение: компот из фруктов и ягод с добавлением мёда. Какие же фрукты клади в взвар? Чернослив, груши, шепталы – сушёные на солнце абрикосы или персики с косточками. Как помним, сбитень готовили не из фруктов, а из ягод. Следовательно, либо понятие взвар поменяла лексическое значение, либо эта версия является ложной этимологией. Согласно Этимологическому словарю, сбитень происходит от слова от сбить, бить. Процесс приготовления напитка послужил источником его названия. В русском языке есть поговорка «Без сбитня не веселье», это значит, что этот напиток приносил праздничное настроение и поднимал дух. Люди, которые изготавливали этот напиток, назывались сбитенщиками. Без них трудно было представить московскую ярмарку и праздничные гуляния.

Калачик – ещё один неотъемлемый атрибут рождественской уличной еды. Калач в восточнославянских говорах – белый хлеб, круглое, плетеное изделие из теста с дырой посередине. Калач принято считать обрядовым хлебом. Так, в гуцульских говорах – это рождественское печенье. Согласно Этимологическому словарю, лексема калач является производным от коло – колесо, кольцо (Фасмер 1971: С.216). Это изделие, похожее на круг, напоминает солнце, поэтому можно предположить, что это хлебное изделие символизирует новый этап жизни – солнцестояние. Этот период был особенно дорог славянам, поэтому в это время совершались обряды и ритуалы, привлекающие богатство и достаток в новый период.

Наряду с калачиком в рождественские дни было популярно готовить козули. Е.А. Гагарин в произведении «Поездка на святки» пишет: «...всю неделю в доме пахнет ёлкой и козулями, и, вскакивая по утрам, тотчас же впадаешь в праздничное состояние, то ли от рождественских запахов...» (Корхова 2005: С. 130). Козули и рождественская ёлка выступают в один однородный ряд, а значит являются тождественно равными рождественскими символами. Возможно, козули можно отнести к знаку-индексу, так эта выпечка является следствием приближающегося Рождества. Козули вызывают у главного героя ассоциацию праздника через чувства обоняния и осязания. Этот символ выходит за пределы обычной вещи, обретает особую сакральность, вызывает душевное волнение у

созерцателя. Козули, в представлении Гагарина, – это ватрушка с рогами, пирог с яйцами и с рогульками, иногда кольцом. Козули и калачи были схожей круглой формы, однако Гагарин всё же разграничивает эти пищевые символы преимущественно тем, что калачики люди ели на улице, их готовили специально предназначенные люди – калачники, а козули являлись домашней выпечкой. Оба хлебных изделия имеют схожую функцию – праздничный, обрядовый хлеб. Образ козуль в интерпретации Гагарина кажется необычным, так как преимущественно эта выпечка была популярна на русском севере, в Архангельской области и имела значение – северные расписные пряники из ржаного теста, изображающие животных (оленя, лебедь, коня, корову). Конечно, олень, корова были с рогами, и форма пряников могли иметь форму кольца, но творога в них не было. Козуль обычно выпекали для детей, поэтому можно отметить игровую функцию во время изготовления этого рождественского печенья. Сразу вспоминаются детские песенки-потешки, имеющие в своей основе звукоподражательные части речи, являющиеся иконическими знаками.

Центральной семантической доминантой, определяющей специфику праздничного русского образа в романе И.С. Шмелева «Лето Господне» и повести Е.А. Гагарина «Поездка на святки», становится еда. Пищевые ассоциации оказываются самыми мощными в потоке воспоминаний автора о России. Праздничная рождественская концепция даётся через призму восприятия пищевых символов, погружающих нас в историческое прошлое России. Чувство радости, счастья вызывают означаемые рождественские знаки. Всё это является неотъемлемой частью семиотической праздничной культуры.

Литература:

Арутюнов, С.А. Хлеб в народной культуре = Bread in popular culture: Этнограф. очерки/ (отв. ред.: С. А. Арутюнов, Т. А. Воронина). Москва: Наука, 2004 412 с.

Библия. Новый Завет. Москва: Дарь, 2017. 767 с.

Корхова, В.О. И было чудо на земле: рождеств. хрестоматия для учащихся 5-11 кл. / Москва: Паломник, 2005 413 с.

Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: Пер. с нем. М.: Прогресс, 1971. Т. 3. 827 с.

УДК 82

Кадымова Д.Р.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**ТВОРЧЕСТВО АЛИШЕРА НАВОИ
В ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ:
ОНОМАСТИЧЕСКИЙ ФОН ПОЭЗИИ**

Аннотация. На материале поэмы «Стена Искандера» Алишера Навои предпринята попытка рассмотреть антропонимы в структуре общеобязательного знания, повышающие интеллектуальный потенциал и укрепляющие характер воспитательного идеала, что находит отражение в духовно-просветительском развитии молодого поколения.

Ключевые слова: художественный дискурс, Алишера Навои, антропонимы, просвещение, развитие личности.

UDK 82

Kadymova D.R.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

THE WORK OF ALISHER NAVOI IN THE SPIRITUAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL: ONOMASTIC BACKGROUND OF POETRY

Abstract. Based on the material of the poem «Wall Iskander» by Alisher Navoi, an attempt was made to consider anthroponyms in the structure of compulsory knowledge, increasing intellectual potential and strengthening the nature of the educational ideal, which is reflected in the spiritual and educational development of the younger generation.

Key words: artistic discourse, Alisher Navoi, anthroponyms, enlightenment, personal development.

Низамидин Мир Алишер, обогативший мировоззрение человечества, получил известность под псевдонимом Навои (мелодичный), писавшем на литературном чагатайском языке, и под псевдонимом Фани (бренный), писавшем на языке фарси. Алишер Навои был первым поэтом из восточных классиков, чьи произведения были переведены на западноевропейские языки (Сатимов 1996). Многие произведения Алишера Навои известны русскому читателю (Кадымова 2022: С. 869).

Произведения Алишера Навои, одухотворившего поэзию народов Среднего Востока и поднявшего на высшую ступень художественный мир тюркских народов, заложили основу формирования современного узбекского литературного языка. Поэт посвятил свою жизнь служению народу и культуре, его произведения имеют большое значение для разработки системы духовно-нравственных ценностей, таких, как исполнение нравственного долга, служение своему Отечеству, уважение к старшим, достоинство, честность, ответственность, честь, совесть, трудолюбие и другие непреходящие нравственные качества в воспитании подрастающего поколения (Салиева, Абдуллаев 2021: С. 207-209; Ахматова 2021: С. 52-54).

В любую эпоху картина мира человека задается текстами произведений просветительской направленности. Просветительский дискурс Алишера Навои базируется на ключевой идее просвещения. Гимном «яркому небу знаний» в противопоставлении «темноте ночи невежества» является первая поэма «Смятение праведных», включенная в «Пятерицу». Х.Н. Исмаилова подчеркивает: «Навои, восхищаясь подвижниками науки, прославляет людей деятельностных, энергичных, стремящихся к ясной общеполезной цели, а не ученых затворников (Исмаилова 2012: 70).

Самым значительным литературным трудом Алишера Навои является «Хамса» («Пятерица»), которая состоит из пяти поэм («Смятение праведных», «Фархад и Ширин», «Лейли и Меджнун», «Семь планет», «Стена Искандера»). Это своеобразная художественная энциклопедия, осветившая важнейшие вопросы того времени, в числе которых были и вопросы о просвещении и воспитании.

Последняя поэма «Стена Искандера» написана в форме диалога Искандера Зулькарнайна (Александра Македонского) с Арасту (Аристотелем), который, по всей вероятности, был соучеником, а затем наставником и советником Искандера Зулькарнайна. На создание поэмы большое влияние оказал учитель Алишера Навои – Абдурахман Джами (он тоже в это же время работал над дастаном об Искандере), вслед

за учителем Алишер Навои не акцентировал внимание на факты биографии, а создавал образ мыслей эпохи с целью духовно-просветительского развития личности.

Так, в поэме «Стена Искандера» приводятся следующие строки:

В шатре с ним Арасту и Афлатун,
Сократ, Аршамидус и Кылинмун,
И муж Волис, и румский Балинос,
Хурмус, и Фарфурнус, и Шаминос.

Приведенный контекст антропонимов создает ономастический фон поэмы, который формируют имена мыслителей древности, находившихся «в шатре» «с ним» т.е. с Искандером – Александром Македонским. Ср.:

Арасту – греческий философ Аристотель,
Аршамидус – древнегреческий ученый Архимед,
Афлатун – древнегреческий философ Платон,
Волис – древнегреческий философ и математик Фалес Милетский,
Кылинмун – это Филемон (правитель Спарты),
Фарфурнус – Порфирий Тирский, ученик Платона,
Хурмус – Гермес, бог из греческой мифологии,
Шаминос – это Самсон Логофет,

Упомянутые поэтом ученые не были современниками Александра Македонского, но это неважно для Алишера Навои. Поэт обращает внимание на роль личности в истории и место имени собственного в структуре научного знания, необходимого для осмыслиения, как достойно жить и праведно действовать в этом мире.

Иными словами, имена собственные действуют во всех областях духовной жизни человека как созидающая сила. Особое значение имена собственные имеют в духовно-просветительском развитии личности, поскольку имя собственное наделено сопутствующей ему фоновой информацией (ассоциативно-культурным фоном): выстраивается информационное поле (ономастическое пространство), соотношение единиц и фрагментов которого регулируется просветительскими запросами и раскрывается в полной мере та культурно-историческая информация, носителем которой является имя собственное.

Антропоним Искандер, вынесенный в сильную позицию заглавия поэмы «Стена Искандера», отражает главного героя поэмы – личность Искандера, его мировоззрение и деятельность, в лице которого, как великого полководца древности, Алишер Навои создает образ такого правителя, которому противопоставляет недостойных государственных деятелей своей эпохи.

Имена собственные, будучи единицами художественного произведения, выполняют функцию ономастических маркеров, формируют структуру общеобязательного знания, повышают интеллектуальный потенциал и укрепляют характер воспитательного идеала – духовно-просветительское воспитание молодого поколения. Вспомним строки Алишера Навои: «Bilmaganni surab urgangan olim, Orlanib suramagan uziga zolim»:

«Спроси у сведущих то, в чём не просвещён,
И тем докажешь ты, что истинно учён».

Художественные антропонимы Алишера Навои служат средством обогащения знаний по истории, географии, культуре и т.д., как следствие, фактором, влияющим на формирование языковой личности. Д.А. Абдувалиева, анализируя использованные имена

собственные в лексике исторических произведений Алишера Навои, отмечает 217 упоминаний антропонима Аристотель (Арасту) (Абдувалиева 2015: С. 52-56).

Таким образом, стратегия формирования просветительской значимости ономастического фона в художественном тексте заключается в том, чтобы побудить читателя познавать языковые факты с помощью ономастических средств. Например, интерес к личности Аристотеля, первого из античных философов, который ввел в научных обиход термин «физика» и создал физико-космологическую картину мира, актуальность изучения которой возрастает в наши дни с каждым днём.

Следует обратить внимание на тот факт, что в современном школьном и высшем образование недостаточно представлены просветительские идеи, в чем-то являющихся продолжением старых, но на базе новых условий цифровой образовательной среды.

Литература:

Абдувалиева, Д.А. Статистический анализ самостоятельных слов в исторических трудах Алишера Навои // Филологические науки в России и за рубежом: мат-лы III Межд. науч. конф. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 52-56.

Ахматова, М.Ж. Вопросы воспитания и обучения в произведениях Алишера Навои и Бабура // Инновации и разработки в сфере гуманитарных и социально-экономических наук: сб. научных трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 52-54.

Исмаилова, Х.Н. Великая «Хамса» (Пятерица) А. Навои как художественный прорыв тюркской литературы //CENTRAL ASIAN RESEARCH JOURNAL FOR INTERDISCIPLINARY STUDIES (CARJS). Т. 1., Вып. 2. 2021. С.76-72.

Кадымова, Д.Р. Отражение ономакультурологических знаний в произведениях Алишера Навои // Неофиология.2022. Т. 8, № 4. С. 869-874.

Салиева, Н.С., Абдуллаев, Ш. Педагогические идеи Алишера Навои и их влияние на воспитание подрастающего поколения // Молодой ученый, № 10 (352). 2021. С. 207-209. URL: <https://moluch.ru/archive/352/79046/> (дата обращения: 18.03.2024).

Сатимов, У. Исследование жизни и творчества Алишера Навои в западноевропейском востоковедении: автореф. дис. ... доктор. филол. наук. Москва, 1996. 54 с.

УДК 372.881.161.1

Карташёва А.Н.

*(Атырауский университет им. Х. Досмухamedова,
Атырау, Казахстан)*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются определенные стратегии обучения, позволяющие осуществить обучение русскому языку студентов казахских отделений через профессионально ориентированные тексты. Доказывается целесообразность подобной работы для подготовки компетентных специалистов в условиях образовательной реформы.

Ключевые слова: полиязычное образование, компетентностный подход, глобализованное пространство, функциональное образование, профессионально ориентированный русский язык.

UDK 372.881.161.1

Kartashyova A.N.

*(Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov,
Atyrau, Kazakhstan)*

**PROFESSIONAL ORIENTATION
OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AT UNIVERSITY**

Abstract. In this article are under consideration certain strategies of instruction making put Kazakh branches students' learning Russian language into practice possible through vocational and oriented texts. Is proved the expediency of such work for the training of competent specialists in the context of educational reform.

Ke ywords: multilingual education, competence-based approach, globalized space, functional education, professionally oriented Russian language.

С принятием независимости Республики Казахстан статус государственного приобретает язык основного этноса страны. В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским также официально употребляется русский язык: на древней казахской земле проживает много этносов, которым для общения между собой нужен был общий язык. Кроме того, почти для трех поколений казахов русский язык стал, если не родным, то очень близким языком.

Развитие цифровых технологий, межкультурная и межпрофессиональная социализация в условиях контактирования многих языков выводят русский язык, а через него и английский, на авангардные позиции, и как одно из приоритетных направлений образования в нашей стране стало рассматриваться полиязычное обучение.

По результатам переписи населения 2021 года в Казахстане более 80% населения знают государственный казахский и русский языки, более трети – английский.

Владение иностранными языками в глобализованном пространстве становится способом расширения социальных возможностей, показателем общественной стратификации, индикатором качественного образования.

Значение описанного явления возрастает в условиях реформы системы образования, ориентированного на компетентностный подход к получению знаний. Поэтому преподавателями обращается внимание на необходимость пересмотра функциональной значимости знаний при обучении неродному языку.

Информация, полученная студентом в процессе изучения чужого языка, должна помочь ему решить актуальные для его будущей профессии задачи. В свете необходимости знания молодежью нашей страны не только родного языка, но еще и дополнительно двух мировых языков – русского и английского – перед будущими специалистами стоит задача овладения русским языком как средством получения информации о новейших достижениях науки и техники. Именно поэтому усовершенствованная в соответствии с современными реалиями программа изучения русского языка в национальных группах на неязыковых факультетах направлена на овладение профессионально ориентированным русским языком. В связи с этим преподавателям русского языка в национальных группах важно при организации учебного процесса точно сформулировать цель обучения, которая определяется специальностью учащихся, и установить учебную единицу презентации знаний. «Обучение языку специальности ... проводится на материале данной отрасли научных знаний. Материал этот представлен именно в той форме, в которой он воплощается в сфере данной науки, ибо научиться деятельности в определенной сфере (и конкретных формах) можно лишь в результате многократной тренировки в осуществлении присущих им конкретных целостных актов в соответствии с их задачами и в естественных условиях их протекания в рамках данной сферы» (Мотина 1988: С. 7).

Для того, чтобы тексты, отобранные в качестве учебной единицы, полностью отвечали критериям формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности и предоставляли знания, необходимые для осуществления целей речевого общения, они очень часто нуждаются в модификации.

Текстовые материалы должны быть репрезентативными и в языковом, и в профессиональном плане, поскольку они являются моделями, изучение которых позволит студентам воспринимать и создавать впоследствии тексты подобного плана. Каждая тема материализуется в определенном составе лексических единиц, зачастую являющихся терминами и полно отражающими коммуникативные потребности темы. С этой целью из текста убирается лексика, не имеющая прямого отношения к раскрываемой теме, и вносятся новые слова и словосочетания.

Обзор грамматического материала для обучения специалистов может определяться нуждами изучаемого текстового материала, спецификой освоения учащимися средств выражения наиболее употребительных в ситуациях обмена необходимой информацией, так как «... приступая к обучению русскому языку тех или иных учащихся, необходимо четко представить себе жизненные ситуации и формы общения, в которых они хотят пользоваться русским языком» (Костомаров, Митрофанова 1984: С. 15).

В данной статье рассматриваются определенные стратегии обучения, позволяющие осуществить обучение русскому языку студентов казахских групп образовательной программы «Биология».

В связи с этим особенно актуальным является вопрос обучения данных студентов русскому языку не только как языку межнационального общения, но и как средству профессионально ориентированного делового общения. Перед преподавателем ставится задача не только сформировать у студентов лингвистическую компетенцию, но и выработать профессиональную компетенцию.

Огромную роль при выполнении данной задачи преподавателя играют учебные тексты естественно-научного направления, изучаемые на занятиях по русскому языку.

Приведем пример работы с профессионально ориентированным материалом, извлеченным из учебной литературы по биологии, словарей, научных и научно-популярных журналов.

Студентам даются следующие задания:

Задание 1. Составить текст, расположив разрозненные абзацы в логической последовательности.

1. К типу инфузорий относятся туфельки, бурсарии, гуськи, суворки. Эти и большинство других инфузорий живут в пресных водоемах с разлагающимися органическими остатками (их название происходит от греч. «инфузиум» - настой).

Форма их тела веретеновидная (туфельки), бочонковидная (бурсарии), колоколовидная (трубачи).

2. Тело инфузорий покрыто рядами ресничек, при помощи которых они передвигаются. Имеются инфузории, например, суворки, ведущие сидячий образ жизни. К подводным предметам они прикрепляются сократимым стебельком.

3. Инфузории по сравнению с другими простейшими имеют более сложное строение. У них имеются большое и малое (или малые) ядра, клеточные рот и глотка, оклоротовая впадина, постоянное место удаления остатков непереваренной пищи – порошица. Сократительные вакуоли инфузорий состоят из собственно вакуолей и приводящих канальцев.

4. Большинство инфузорий питается различными органическими остатками, бактериями и одноклеточными водорослями. Пища попадает в предротовую впадину благодаря согласованному колебанию окружающих ее ресничек, а затем через рот и глотку в цитоплазму (в образующуюся пищеварительную вакуоль). Непереварившиеся остатки пищи удаляются через порошицу.

Задание 2. Пользуясь словарем, выясните значения непонятных слов.

Задание 3. Определите род имен существительных.

Задание 4. Определите вид глаголов.

Задание 5. Составьте словосочетания со словами инфузория, туфелька, питаться.

Задание 6. Определите коммуникативную задачу текста.

Задание 7. Разделите текст на микротемы.

Задание 8. Сформулируйте тему текста, озаглавьте его.

Задание 9. Определите функционально-смысlovой тип речи.

Задание 10. Найдите в тексте предложения с цепной связью.

Задание 11. Определите в предложениях данную и новую информацию

Задание 12. Определите способ развития информации в тексте.

Задание 13. Составьте план текста.

Задание 14. Перескажите текст по составленному плану.

Презентуемые задания способствуют совершенствованию восприятия и анализа языковых единиц, представленных в научном тексте, установлению связи языковых средств и их функций. Описанная выше работа поможет студентам в будущем самим создавать научные тексты разных жанров.

Обучение русскому языку на профессионально ориентированном материале заметно повышает заинтересованность студентов в овладении данным языком, повышает мотивацию, способствует активизации речевой деятельности.

Литература:

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984. 154 с.

Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык.,1988. 174 с.

УДК 81'367.5

Ким С.Ф.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**О ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНАХ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СИНКРЕТИЧНОЙ
СЕМАНТИКИ И МЕТОДИКА ИХ ИЗУЧЕНИЯ**

Аннотация. В центре внимания статьи – проблема изучения синкретичных второстепенных членов предложения (ВЧП). Даются рекомендации на уровне теории и практики.

Ключевые слова: переходность, синкретизм, типичные и синкретичные ВЧП, одинарная /двойная связь, объектно-обстоятельственный член предложения (ООЧП), морфологическое выражение ООЧП.

UDK 81'367.5

Kim S.F.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

ABOUT SOME RECOMMENDATIONS FOR STUDYING SECONDARY MEMBERS OF A SENTENCE OF SYNCRETIC SEMANTICS

Abstract. The focus of the article is the problem of studying syncretic minor members of a sentence (SMC). Recommendations are given at the level of theory and practice.

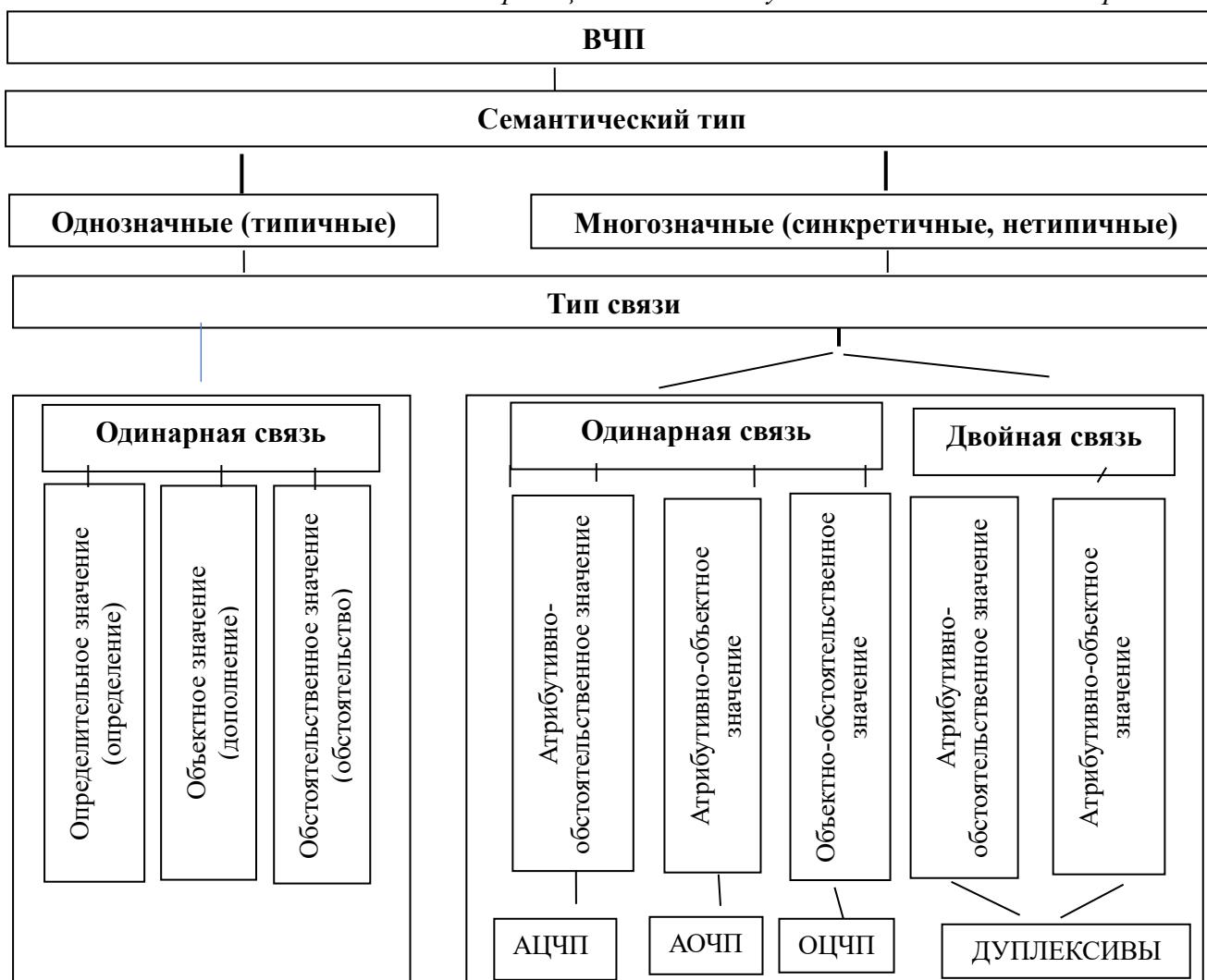
Key words: transitivity, syncretism, typical and syncretic VChP, single/double connection, object-adverbial member of a sentence (OOP), morphological expression of OCP.

Синкетические образования на синтаксическом уровне – неотъемлемое звено языковой системы. Несмотря на противоречивое отношение к ним в лингвистической литературе – от признания переходности (синкетизма) существенным свойством языка до отрицания переходных случаев и промежуточных зон, что свидетельствует об их сложности и многогранности, – нельзя не считаться с достигнутыми результатами в области теории переходности и синкетизма на разных языковых уровнях, синтаксическом в частности, и не учитывать практической значимости грамматической переходности при изучении русского языка в школе и вузе (Бабайцева 1967).

Объектно-обстоятельственные члены предложения (ООЧП) – это нетипичные, синкетичные (многозначные) второстепенные члены предложения (ВЧП), характеризующиеся одинарной зависимостью от глагола и его форм и синкетизмом (совмещением) свойств двух членов предложения – дополнения и обстоятельства.

В приведенных ниже схеме и таблице представлены типичные и синкетичные ВЧП с точки зрения структуры, семантики и типа связи.

Схема 1. Классификация ВЧП по типу связи и семантическим признакам



Таб. 1. Структурные и семантические признаки однозначных (типичных) и многозначных (синкремтических) ВЧП

ВЧП	Структурные признаки			Семантические признаки		Примеры
	Способ выражения	Связь	Позиция	Логическое значение	Категориальное значение	
Дополнение	Имя существительное, ук. местоимение в косв. падежах	Управление	Постпозиция	Объект	Предмет	Уже не жду (от чего?) <u>от жизни</u> ничего я и не жаль мне прошлого ничуть (М. Лерм.). Однажды осенью я ехал (на чем?) <u>на лодке</u> ... (К. Пауст.). Зина запахнула пальто, сшитое (из чего?) <u>из шинели</u> (В. Дудин.).
Обстоятельство	Имя существительное в косв. падежах, наречие, деепричастие	Примыкание, управление	Пре- или постпозиция	Циркумстат	Обстоятельство	Тычков задыхался (от чего?) <u>от злости</u> . Я ушел (откуда?) <u>из кухни</u> утром (М. Горький). Низкое солнце висело (где?) <u>на Юге</u> . (К. Пауст.). ...мальчик мелькнул (откуда?) <u>из-за беседки</u> (А. Пушкин.).
Объектно-обстоятельный член предложения (ООЧП) или обстоятельственное дополнение	Имя существительное в косв. падежах	Управление	Постпозиция	Циркумстатный объект	Предмет со значением места, направления, причины, цели, образа и способа действия	(от чего? откуда?) <u>От воды</u> веяло свежестью (И. Тург.). Вера вынула (из чего? откуда) <u>из вазочки</u> две розы (А. Купр.). Они сели (на что? куда?) <u>на скамью</u> и сидели молча (К. Пауст.). В хате пахло (чем? как?) <u>топленым молоком</u> (К. Пауст.).

Мы полагаем, что изучение синкремтических ВЧП необходимо проводить в следующей последовательности:

I. Изучение теоретических вопросов: 1. Синкремтические второстепенные члены предложения, их разновидности и отличие от типичных членов предложения. 2. Факторы, обусловливающие синкремтизм объектных и обстоятельственных значений. 3. Структурные и семантические свойства ООЧП. 4. Классификация ООЧП. 5. Дифференциальные признаки ООЧП промежуточной и периферийной зон. 6. Сравнительно-сопоставительная характеристика ООЧП и типичных дополнений и обстоятельств.

II. Анализ материала с точки зрения принадлежности к типичному или нетипичному (синкетичному) ЧП.

Анализ материала по отношению к периферийной и промежуточной зонам на шкале переходности (Бабайцева 1983: С. 39; Бабайцева 1967: С. 81-84).

III. Контрольно-тренировочные задания.

1. Выделите словосочетания с объектно-обстоятельственными отношениями.

Мечта о счастье; коробки со льдом; атака на рассвете; побледнеть от холода; пахло от кустов; рассуждения о нравственности; пирог с капустой; привычки с детства; шел от земли; жить для себя; тренировка по вечерам; председатель профкома; слух о реформе; ведро с краской; староста группы; возвращение на родину; узнать по походке; сидеть на диване; стучать по столу.

2. Составить предложения с теми словосочетаниями, зависимый компонент которых сочетает признаки дополнения и обстоятельства.

Сидеть на ветвях; извлекать правила из языка; найти в книге; приближаться к дому; есть рыбу; белый хлеб; яичница с салатом; морщиться от дождя; веять от елей, неба и от зари; веять миром и благодатью; идти (шел) от земли; сжаться от ощущения осени; пахнуть (пахло) от кустов; хранить привычки; ходить в баню; солить грибы; солить на зиму; не спрашивая мужа; бить служанок; любить за туманы и рощи.

3. Подчеркните в предложениях ООЧП и другие ЧП синкетичной семантики. Обоснуйте свой выбор.

1) По уходу Саши доктор долго глядел на канделябр...(Чехов). 2) Дверь отворилась, вошла женщина в белом платье (А. Куприн). 3) На нем был офицерский сюртук без эполет (М. Лермонтов). 4) Вкусна была похлебка из бараньих голов (А. Толстой). 5) Лестница на чердак была очень крутая. 6) Продавец одет в халат из сатина. 7) В киоске был большой выбор журналов с иллюстрациями. 8) Поездка в город и впрямь была для них праздником. 9) Из-под мокрой рубашки выпукло выставлялись его могучие мышцы (И. С. Тургенев). 10) От земли шел запах высохшей травы.

4. Распространите предложения синкетичными ВЧП. На что при этом следует обратить внимание? Прокомментируйте ответ.

1) Вошла женщина. 2) Продавец одет в халат. 3) Книги выдавала девушка. 4) Девочка маленького роста сидела напротив меня и улыбалась. 5) Они с наслаждением ели яичницу. 6) Пахло терпко и славно. 7) Веяло миром и благодатью. 8) У нее сжалось сердце. 9) Константин стоял и смотрел на чайник. 10) В киоске продавались журналы и книги.

5. Определите синтаксическую функцию косвенных падежей имен существительных. Укажите первичность и вторичность их синтаксической функции, относительную, на ваш взгляд, равноправность значений ВЧП. Ответ обоснуйте.

1) Он с лирой странствовал на свете; под небом Шиллера и Гете,

Их поэтическим огнем

Душа воспламенялась в нем (Пушкин).

2) Ты простишь мне эту малость

И мое желанье, чтобы

Все великое свершалось для любви, а не для злобы (Уткин).

3) Я навек за туманы и росы

Полюбил у березки стан

И ее золотистые косы,

И холщовый ее сарафан (Есенин).

4) Константин стоял возле плиты спиной к нему..., незнакомо застывшими глазами смотрел на закипавший чайник, с торопливостью закурил (Бондарев). 5) Промозглый холодок пробирался под стеганые куртки, полушубки и тощие солдатские шинелишки (Антонов). 6) Вдоль дороги все посерело от пыли – ломаный чертополох, поля подсолнуха и низкие дома с черепичными крышами (Паустовский).

6. Из произведений художественной литературы выпишите предложения с ОЧП. Проанализируйте их семантику и структуру.

7. Определите основное и дополнительное (добавочное, оттеночное) значение словоформ. С чем связано это совмещение значений? Дайте развернутый ответ.

Смотреть с любовью и нежностью; замирать стыдом и страхом; взлететь по ступеням; взлететь стрелой; глянуть на Дементьева; сидеть в скворечнике; перенимать с умом и без ума; писать не для похвал; читать по глазам; определить по взгляду; установить по почерку; поездка в Сибирь; полет над морем; разложить на столе; ведро с краской; узнать по походке; капать с крыши.

8. Рассмотрите предложения. Определите:

а) слова, от которых зависят выделенные словоформы;

б) способы их выражения;

в) вопрос, на который они отвечают. Чем объяснить постановку двух вопросов к данным словоформам?

1) Вдоль дороги все посерело от пыли – ломаный чертополох, поля подсолнуха и низкие дома с черепичными крышами. 2) Живу, пишу не для похвал. 3) Только плечам неловко от лямок, но ... на душе снова бодро и радостно от свежего утра и ожидания новых встреч и новых впечатлений. 4) Нередко у кого-то из них появлялось на лице удивление или вырывался звук восторга. 5) ...она (лиственница) еще цеплялась сучьями за соседние стволы и медленно клонила к земле свою дрожащую вершину. 6) То вдруг из-за оврагов выползет бугристая степь, исписанная стежками заячьих и козьих следов, то подступит к дороге могучая тайга, убранная гирляндами пушистого снега, и паровоз... с веселым свистом пронесется, перекликаясь с голосистым эхом.

9. Составьте предложения, в состав которых входили бы субстантивные формы с объектно-обстоятельственными значениями (словоформы см. в задании №8).

10. Дайте грамматический (синтаксический) анализ нетипичных ВЧП по следующей схеме:

I. Структурные признаки:

1. способ выражения (часть речи), форма;
2. тип связи, ее разновидность;
3. позиция относительно главной словоформы;
4. зависимость.

II. Семантические признаки:

1. логическое ударение;
2. категориальное значение.

III. Синтаксическая функция.

IV. Предложения для разбора:

1. Сидит невеста меж подруг... (М. Лермонтов).
2. За ночь еще гуще лег на деревья иней (Л. Н. Толстой).
3. Николай Иванович засмеялся и минуту глядел на крыжовник... (А.П. Чехов).
4. В полдень просыпаюсь от жажды, ищу глазами отца (А.П. Чехов).

V. Поисково-выборочная работа.

Из произведений художественной литературы подобрать синкетические речевые факты – предложения с падежными и предложно-падежными конструкциями, зависимыми от глагольных форм – и определить их семантическую структуру и тип связи.

VI. Тестовые задания на тему:

**ЯВЛЕНИЯ СИНКРЕТИЗМА В СТРУКТУРЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ
И ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

1. Обстоятельственные отношения выражены в словосочетаниях

А) покачать головой, шевелить крыльями, моргать глазами, топнуть ногой, махнуть рукой;

Б) богатый пшеницей, обильный ягодами, полный орехов, приятный для зрителей, трудный для учеников;

В) прийти узнать, выйти погулять, пошел встречать, развернуть для чтения, использовать для работы;

Г) уговорить купить, заставить читать, запретить гулять, просить помочь, советовать поступать;

Д) необходимым для изучения, тетрадь для упражнений, жить для детей, доступный для студентов.

2. Частное грамматическое значение – главное слово обозначает действие, а зависимое – признак по причине (обстоятельственные отношения) – выражено в словосочетаниях

А) бежать по дорожке, выехать из-за угла, ударить с размаху, по причине болезни, идти по крыше;

Б) из-за дождливой осени, от дождя, по случаю праздника, ввиду болезни, в связи с выездом;

В) из-за дождливой осени, мокрыми от слез глазами, от сильного дождя, по случаю большого праздника, ввиду страшной болезни;

Г) забыть по рассеянности, вернуться по болезни, ошибиться по неопытности, остановиться из-за пурги, вскрикнуть с испуга, ошибка по невнимательности;

Д) читать по глазам, определить по рассеянному взгляду, ошибка по невнимательности, установить по почерку.

3. Словосочетания с определительными и объектными отношениями – это

А) положить на чемодан, поставить на тумбочку, прикрепить к столу, повесить на торшер, смотреть на портрет, разложить на столе, жить у матери, сидеть на ветвях, сидит на диване;

Б) поездка в Сибирь, переезд в Москву, уход с завода, возвращение из похода, жизнь в деревне, работать на фабрике, учеба в институте, прогулка к озеру, полет над морем;

В) два товарища, пять домов, десять карандашей, три платья, семеро из класса, два из пяти, желать учиться, каждый из вас, любой из них;

Г) два окна, трое из нас, первый справа, три студента, пятый от меня, второй снизу, три вилки, два из них, первый сверху;

Д) мысли о будущем, сообщение о победе, стихи о любви, банка с медом, ваза с розами, чай с лимоном, корзина с грибами, директор завода, начальник цеха, командир корабля.

4. Словосочетания с объектными и обстоятельственными отношениями – это ...

А) мечта о счастье, рассуждение о нравственности, слух о реформе, ведро с краской;

Б) коробка со льдом, пирог с капустой, председатель колхоза, староста группы;

В) атака на рассвете, привычка с детства, тренировка по вечерам, возвращение на родину;

Г) побледнеть от холода, узнать по улыбке, жить для себя, узнать по походке, сидеть на диване;

Д) пахло от кустов, веяло от зари, шел от земли, стучать по стволу.

5. Словосочетания с определительными и обстоятельственными отношениями – это

А) известие об открытии, заявление об отставке, рассказы о геологах, повесть о разведчиках;

Б) ошибки по неопытности, задержка из-за грозы, поездка на Кавказ, вход в вагон;

В) сообщение о собрании, признание в любви, изучение истории, выдвижение кандидатов;

Г) чтение газет, выпиливание украшений, чувство новизны, осуществление планов;

Д) мысль о поражении, подойти к окну, капать с крыши, блестеть от солнца.

6. Синкетизм членов предложения – это

А) совмещение дифференциальных признаков разных членов предложения;

Б) разграничение членов предложения;

В) выделение членов предложения;

Г) совпадение членов предложения;

Д) преобладание дифференциальных признаков одного из членов предложения.

7. Член предложения, сочетающий объектное и обстоятельственное (указывает на место) значения, наблюдается в предложении

А) После ухода Саши доктор долго глядел на канделябр... (А. Чехов).

Б) В Саратов теплоход должен был прийти вечером...

В) Санитарный поезд отправили на ремонт.

Г) Мы вышли из душной комнаты на крыльце освежиться.

Д) Мы вышли из магазина и повернули в право.

8. Словоформы с объектно-определительными значениями (возможна подстановка вопросов определения и дополнения) наблюдаются в предложениях

А) 1. Дверь отворилась, вошла женщина в белом платье (А. Пушкин).

2. На нем был офицерский сюртук без эполет (М. Лермонтов).

3. Вкусна была похлебка из бараньих голов. (А. Толстой).

Б) 1. С горы открывался чудесный вид.

2. Весь месяц погода была ненастная.

3. Стояли погожие дни.

В) 1. На витрине стояла хрустальная ваза.

2. Продавец одет в сатиновый халат.

3. Через три часа показались горные вершины.

Г) 1. Лестница на чердак была очень крутая.

2. На первое подали борщ по-флотски.

3. Его рассказ продолжался целый час.

Д) 1. Дайте мне интересную книгу.

2. Дайте мне книгу поинтереснее.

3. Наши хоккеисты-игроки высокого класса.

9. Словоформы с определительно-обстоятельственными значениями (определительно-обстоятельственные члены) наблюдаются в предложениях

- А) 1. Продавец одет в халат из сатина.
2. В киоске был большой выбор журналов с иллюстрациями.
3. Через три часа показались вершины гор.
- Б) 1. Книги в библиотеке выдавала высокая девушка с черными глазами.
2. В стакане с бесцветной жидкостью растворено немного виноградного сока.
3. На первое подали флотский борщ.
- В) 1. Для занятий легкой атлетикой отведана территория справа.
2. С утра до вечера в городке много ребят разного возраста.
3. На первой паре сидела девочка маленького роста.
- Г) 1. Осторожно обходят охотники залегших в чащобе волков (В. Соколов-Микитов).
2. Редко мне случалось видеть такого молодца (И. Тургенев).
3. Из-под мокрой рубашки выпукло выставлялись его могучие мышцы (И. Тургенев).
- Д) 1. Поездка в город и впрямь была для них праздником.
2. По приезде в Ленинград я не преминул наведаться в Пушкинский дом Академии наук.
3. У входа в вагон была обычная вокзальная сутолока (Н. Гоголь).
- 10.** Словоформы, совмещающие объектное и обстоятельственное значения места, наблюдаются в предложениях
- А) 1. Русалка на ветвях сидит(Пушкин).
2. Грамматика ... извлекает правила из языка (В. Белинский).
3. Братишка! Гренаду я в книге нашел (М. Светлов).
4. Иван Федорович ... немного оробел, когда стал приближаться к дому (Н. Гоголь).
- Б) 1. Рошин и Катя с наслаждением ели вяленую рыбу, белый хлеб с салом.
2. Они хранили в жизни мирной привычки милой старины ... (Пушкин).
3. Она езжала по работам,
Солила на зиму грибы,
Ходила в баню по субботам,
Служанок била осердясь –
Все это мужа не спросясь (А. Пушкин).
4. Как он, она была одета
Всегда по моде и к лицу (А. Пушкин).
- В) 1. Я навек за туманы и росы
Полюбил березки стан,
И ее золотистые косы,
И холщовый ее сарафан (С. Есенин).
2. Я к ночи из леса не вышел,
Проколобродив целый день (В. Соловьев).
3. Теперь мне впору петь с рассвета до заката ... (С. Михалков).
4. От земли шел запах высохшей травы.
- Г) 1. Задумчивость, ее подруга
От самых колыбельных дней,
Теченье сельского досуга
Мечтами украшалось в ней. (А. Пушкин).
2. Такое равнодушие я уже не мог больше терпеть и твердо решил отделиться от этого бездельника.

3. От голых кустов с красной глянцевитой корой пахло терпко и славно (К. Паустовский).

4. Но от елей, спокойного, далекого неба и от праздничной зари веяло миром и благодатью (А. Чехов).

Д) 1. Татьяне верила преданьям

Простонародной старины,

И снам, и карточным гаданьям,

И предсказаниям луны (А. Пушкин).

2. Трава, прибитая дождем, медленно распрямлялась (Д. Гранин).

3. Я стучал палкой по стволу дерева (В. Астафьев).

4. Небо на мгновенье осветилось ярчайшим светом (П. Нилин).

11. Словоформы, совмещающие объектное и обстоятельственное значения причины, находятся в предложении

А) Вода на реке морщилась от дождя (К. Паустовский).

Б) От елей, спокойного, далекого неба и от праздничной зари веяло миром и благодатью. (А. Чехов).

В) От земли шел запах высохшей травы (К. Паустовский).

Г) От глубокого безмолвия, от тесноты гор и ясного ощущения осени у нее сжалось сердце. (К. Паустовский).

Д) От голых кустов ... терпко и славно (К. Паустовский).

12. Синкетичные второстепенные члены наблюдаются в предложениях

А) 1. Стремление к познанию заложено внутри человека (Д. Гранин).

2. И все вышло, прямо сказать, из-за пустяков (Н. Соболев).

3. Константин стоял возле плиты ... и смотрел на закипавший чайник ... (Ю. Бондарев).

Б) 1. Пароход протяжно и предостерегающе закричал (К. Паустовский).

2. Сын стоял, склонив голову (М. Горький).

3. Я лежал долго, без мыслей, точно в забытьи (И. Бунин).

В) 1. Одна за другой расцветали черемуха, сирень и белая акация, наполняя воздух томным благоуханием (А. Куприн).

2. Внезапный говор замер и затих (П. Антокольский).

3. Наливное, сквозное, как янтарь, яблоко ... дозревало (И. Крылов).

Г) 1. Поздней осенью в полупустом вагоне я ехал с Кавказа в Москву (Ф. Искандер).

2. Люблю до дыр зачитанные книги (М. Матусовский).

3. И ей стало ясно, что этот солнечный день невозвратим (К. Федин).

Д) 1. При сильных ветрах грозно шумит зеленая вершина (И. Соколов-Микитов).

2. Жить хочу для резкого полета, Жить хочу, чтоб мир освободить (А. Безыменский).

3. Забыв родной язык, я онемею ... (Р. Гамзатов).

Литература:

Бабайцева, В.В. Зона синкетизма в системе частей речи современного русского языка. – НДВШ //Филологические науки, 1983, №5

Бабайцева, В.В. Гибридные слова в системе частей речи современного русского языка // РЯШ, 1971, №3.

Бабайцева, В.В. Переходные конструкции в синтаксисе. Воронеж, 1967.

УДК 372.881.161.1

Китляева С.Д.

*(Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Элиста, Россия)*

ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения иностранцев чтению на этапе довузовской подготовки, на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык, чтение, текст, обучение, задание.

UDK 372.881.161.1

Kitlyayeva S.D.

*(Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov,
Elista, Russia)*

READING AS A CRITICAL ASPECT IN TEACHING RFL

Abstract. The article examines the features of teaching foreigners to read at the stage of pre-university preparation, in classes in Russian as a foreign language.

Key words: Russian language, reading, text, learning, assignment.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что формирование коммуникативной компетенции, умение говорить на изучаемом языке, является ключом к успешной коммуникации с носителем языка, а информация, полученная при чтении, позволяет расширить свое видение картины происходящего, делает ее ярче и интереснее. В рамках практической деятельности была разработана система заданий на формирование коммуникативных навыков в процессе обучения чтению. Задания ориентированы на элементарный и базовый уровень и предназначены для слушателей подкурсов, которые планируют в будущем поступать в российские вузы. Полагая, что одним из аспектов при обучении русскому языку как иностранному является формирование лингвокультурологической компетенции, задания подбираются на основе познавательных текстов о жизни молодежи, о больших и малых городах России, о спорте, о природе. Предлагаемые задания направлены на проверку понимания прочитанного, формирование речевой компетенции, накапливание знаний о культуре и традициях России. Задания к текстам, позволяют обучающимся повторить лексический и грамматический материал, изучаемый в рамках основного курса.

При подготовке занятий по изучающему чтению, отбираются небольшие тексты. Проводится предварительная работа над лексикой, так как в тексте не должно быть незнакомых учащемуся слов и грамматических конструкций. Обычно это тексты с высокой информационной насыщенностью. Слушатели могут пользоваться словарем, но количество незнакомой лексики может быть совсем не много. Чтение – это важная работа, в процессе которой слушатель воспринимает слова на слух и перерабатывает информацию, которая содержится в тексте. Чтение сопровождается паузами, часто бывает такое, что только при обсуждении или выполнении послетекстового задания наступает понимание, насколько правильно понято обучающимся содержание теста.

Обычно занятия у нас на подфаке активно начинаются с октября, а какие-то группы, подъехавшие чуть позже, начинают с ноября, поэтому читаем стихи русских поэтов С. Есенина, С. Михалкова и др., например: стихотворение «Белые стихи» С. Михалкова, несложное для чтения и понимания. К первому снегу, который у нас в Калмыкии бывает в середине декабря, а то и в январе, студенты уже могут читать и

понимать русскую речь. Слушатели, читая стихотворение, видят очевидное: белый снег, кошку, черного щенка. Знакомимся с неизвестной лексикой. Проговариваем слова и предложения. Обращаем внимание на звуки, на редукцию гласных: мороз - (марос); чередование согласных: птицы-птички, снег-снежинка и др., учим его наизусть. На ближайшем мероприятии кто-то обязательно будет читать их со сцены, это стало уже традицией.

Изучающее чтение, которое мы используем на уроках чтения, предполагает запоминание содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования текста в работе. Поэтому читаем медленно, с частыми остановками, с возвращением к непонятным или незапомнившимся местам.

Цель языковых упражнений состоит в том, чтобы исключить трудности лингвистического и психологического характера из коммуникативных упражнений, сделать их удобными для восприятия и понимания. При выполнении языковых упражнений основное внимание уделяется нахождению в тексте незнакомых слов, элементов и установлению их значений, работе с синонимами и антонимами, словообразовательному, смысловому и контекстуальному прогнозированию, правильному оформлению фраз и предложений, формированию рецептивного словаря и потенциального словаря. На уроках чтения происходит интеграция с другими видами речевой деятельности, с говорением и письмом.

Слушатели подготовительных отделений при обучении изучающему виду чтения, уже должны понимать текст, который прочитали, проанализировать его, уметь объяснить смысловое содержание текста. Можно попросить объяснить значение некоторых слов. Для того, чтобы в тексте присутствовали не только образовательные задачи, но и воспитательные цели, необходимо заранее подготовить такие тексты.

Предтекстовые задания должны в первую очередь оживить, закрепить и углубить уже имеющиеся у студентов знания, необходимые для первичного чтения и восприятия текста. На предтекстовом этапе должны быть задания, направленные на развитие коммуникативных навыков учащихся, можно задать вопрос соседу или другим ребятам, присутствующим на уроке. Спросить у присутствующих откуда приехали, чем занимаются в свободное время, где они обычно отдыхают, какие спортивные игры предпочитает, что будут делать следующим летом и др.

Перед чтением текста проводим активную словарную работу, вспоминаем предыдущие тексты, разговоры, обсуждения, они усиливают внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления. При выполнении притекстовых заданий можно говорить о просмотром чтении, когда надо найти нужную информацию, вспомнив и просмотрев уже знакомые, прочитанные тексты. Если предстоит прочитать текст о Б.Б. Городовикове и Калмыцком университете – вспоминаем небольшой текст об университете, где проходят довузовскую подготовку. Где находится вуз? В каком месте он расположен? Чьё имя носит? Что могут рассказать о городе Элисте?

Последтекстовые задания дают понимание, как слушатель усвоил новую информацию. На этом этапе недостаточно просто задать вопросы по содержанию текста. На последтекстовом этапе должны быть задания, направленные на анализ структуры текста, средств связи, а также задания с выходом в устную и письменную речь, осложнить дополнительными заданиями (ответы на вопросы, озаглавить текст, выражение согласия/несогласия, разделить текст на части, отработка лексики). Следовательно, последтекстовые задания не только контролируют степень понимания текста, но и готовят

читающего к тому, чтобы рассказать преподавателю и одногруппникам полученную информацию.

Таким образом, обучение чтению, как виду речевой деятельности, представляет собой определенную систему, направленную на отработку и систематизацию различных навыков и умений с целью достижения максимально полного восприятия и понимания написанного текста.

УДК 811.161.1

Красман В.А.

*(Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия)*

Русинова Н.С.

*(Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия)*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РЕГИОНОВЕДЕНИЕ РОССИИ»

Аннотация. Статья посвящена особенностям обучения русскому языку как иностранному студентов в рамках программы «Регионоведение России». Представлен материал учебного пособия «Русский язык: общее владение (для студентов-регионоведов)», даны примеры заданий и текстов.

Ключевые слова: учебное пособие, иностранные студенты, русский язык как иностранный, регионоведение России.

УДК 811.161.1

Krasman V.A.

*(National Research Tomsk Polytechnic University;
National Research Tomsk State University,
Tomsk, Russia)*

Rusinova N.S.

*(National Research Tomsk State University,
Tomsk, Russia)*

FEATURES OF CREATING A TEXTBOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDYING IN THE DIRECTION «STUDYING OF RUSSIAN REGIONS».

Abstract. The article is dedicated to the features of teaching Russian as a foreign language to students of the program «Studying of Russian regions». The material of the textbook «Russian language: general language skills (for students of «Studying of Russian regions») is presented, examples of tasks and texts are given.

Key words: study book, foreign students, Russian as a foreign language, studying of Russian regions.

Современное образовательное пространство требует от преподавателей новых подходов и разработки соответствующих учебных материалов и пособий.

Межнациональные политические и культурные связи обуславливают необходимость создания учебников с учетом специфики курса и особенностей обучающихся.

В последние годы интерес иностранных студентов к гуманитарным направлениям увеличивается. Так, например, в Томском государственном университете активно развивается направление «Регионоведение России». К данной программе особое внимание проявляют студенты из КНР. Это, в свою очередь, определяет специфику подбора материала в рамках обучения. Китайские студенты имеют ряд трудностей в процессе обучения русскому языку: освоение грамматики, отличной от их родного языка; иная фонетическая система затрудняет восприятие русской устной речи; отсутствие интернациональной лексики в китайском языке делает запоминание слов более сложным.

Учебное пособие, рассчитанное на 2 курс вузовской подготовки, предполагает развитие грамматических и лексических навыков в интенсивном режиме. Это означает, что учащиеся должны освоить большой массив новой лексики с углублением своих знаний в области грамматики русского языка. Каждая лексическая тема включает в себя одну и более грамматическую. Все темы содержат материал, относящийся к сфере учебно-профессионального общения учащихся в рамках избранной специальности. Материал представлен обобщенно, на коммуникативной основе, что соответствует современным требованиям, предъявляемым к учебному пособию по русскому языку как иностранному. Пособие содержит актуальные материалы по географии и культуре России, учитывающие коммуникативно-познавательные потребности и интересы учащихся. Специфика курса обусловлена необходимостью введения большого объема регионоведческого материала, что влечет за собой огромное количество новой лексики. Также важно помнить, что студенты в рамках данного курса должны получить навыки формирования текста в научно-публицистическом стиле. Для эффективного усвоения требуется разработка упражнений в определенной последовательности.

Пособие состоит из 11 тем, знакомящих обучающихся с различными регионоведческими аспектами жизни в России. Студенты узнают из учебных материалов новейшую информацию о ведущих городах России, об экономике, культуре, науке.

Внутри каждой темы материал структурирован следующим образом: теоретические сведения по теме, упражнения на отработку языковых моделей, направленные на усвоение, активизацию и закрепление материала, тексты, предтекстовые и послетекстовые задания к ним, формирующие умение продуцировать монологические высказывания, составлять устные и письменные вторичные тексты по специальности. Каждая тема включает в себя поэтапное знакомство с новой лексикой. Для эффективного усвоения нового материала разработаны следующие формы заданий: 1) первичное предъявление новых слов; 2) словообразовательная работа; 3) вывод новой лексики в предложения (составить собственные предложения, вставить пропущенные слова); 4) работа с текстом, содержащим новые слова и выражения.

Следует внимательно отнестись к формированию навыков распределения слов по частям речи. Для носителей китайского языка это представляет особую сложность, поэтому словообразовательная работа является обязательной – умение видеть и создавать словообразовательные цепочки, парадигмы и гнезда. На данном уровне обучающиеся нуждаются в регулярной тренировке словообразовательных навыков, в связи с чем при предъявлении незнакомых слов преподаватель каждый раз совместно со студентами выстраивает однокоренные цепочки, акцентирует внимание на внутренней структуре и выводит данные слова в коммуникацию. Важно помнить, что китайский язык изолирующего типа характеризуется отсутствием словоизменения. Морфологически

категории рода, падежа и числа не выражены. Основной способ образования слов в этом языке корнесложение. «Хотя существуют другие способы образования слов, корнесложение – самый продуктивный способ словообразования. Сложение корней внутри сложного слова происходит по определенным структурным моделям» (Шевелева 2010: С. 115). Эти структурные модели не схожи со словообразовательными моделями русского языка.

Морфологические особенности русского языка требуют последовательной и регулярной работы и с грамматическими категориями. Так, например, в представленном в статье учебнике тема «Город» сопряжена с грамматической темой «Родительный падеж». Изучая регионоведческий материал о российских городах, студенты нуждаются в закреплении и отработке падежной системы. Поскольку учебник ориентирован в большей степени на китайскую аудиторию, первые задания носят повторяющий характер. Например,

Задание 1. Укажите форму родительного падежа для данных слов.

Область, село, образование, улица, проспект, деревня, местность, глава, президент, карта, озеро, граница, народ, национальность, гражданин, субъект, закон, демография, промышленность, строение, ночь, день, театр, выставка.

Задание 2. Образуйте формы по заданной модели.

Модель:

1 (один, одна, одно) + Именительный падеж

2 (два/ две), три, четыре + Родительный падеж

Здание, дорога, атмосфера, пешеход, автомобиль, витрина, клиника, поле, стадион, зоопарк, галерея, житель, столица, зеркало, река, канал, кафе, иностранец, техника, завод, район, площадь, стоимость.

Следующий шаг в изучении лексики, как мы и говорили ранее, связан с выходом к предложениям и текстам. Например,

Задание 3. Расставьте верно слова в тексте.

Недавно я решил посмотреть один новый ... города. Я знал, что туда ходят два ... от моего общежития. Место оказалось чудесное! Три ..., где можно гулять или ездить на велосипеде. Рядом одно небольшое, но очень красивое Жителям очень повезло, что в районе есть две ..., одна ... и четыре Я хотел бы жить в таком комфортном районе!

(Слова для справки: парк, район, больница, озеро, кафе, автобус, школа)

После работы с небольшими текстами, направленными больше на отработку грамматики и лексики, студенты выходят к полномасштабному объемному тексту, предполагающему освоение регионоведческого материала. Изучив тему, обучающиеся способны продуцировать монологическую и диалогическую речь по заданной проблематике.

Выделяют несколько типов чтения: изучающее, ознакомительное, просмотрное и др. (Виды чтения: С. 2). В данном пособии тексты направлены на формирование навыков изучающего чтения, что предполагает глубокое понимание и погружение в текст. В рамках работы с текстом студент учится запоминать представленную регионоведческую информацию, а также осознанно использовать предложенные грамматические и синтаксические конструкции.

Выбор тем для учебного пособия – одна из важнейших составляющих. Темы должны соответствовать основным предметам, а также расширять общие представления учащихся о России и регионе, в котором они обучаются, в связи с этим представлены

следующие темы: Москва, Санкт-Петербург, Сочи, Красноярск, Томск, Сибирь, Выдающиеся люди России. Помимо этого, студенты знакомятся с особенностями системы российского образования и с историей развития Томского государственного университета.

Отметим специфику формирования текстов для учебного пособия. Во-первых, все тексты должны быть адаптированы под заданный уровень владения языком, что требует тщательного отбора лексики и грамматических конструкций. Объем учебных текстов не должен превышать 300 - 500 слов. Во-вторых, иллюстративный материал внутри текста (фотографии достопримечательностей, людей и культурных реалий) делает процесс чтения на иностранном языке более комфортным и живым. Изображения позволяют внести дополнительное обсуждение и являются важной частью коммуникации во время изучения. В-третьих, лексическое наполнение предполагает малый процент ввода ранее неизученного. При большом количестве новых неизвестных слов учащиеся теряют интерес и мотивацию к дальнейшему обучению. Во избежание подобной ситуации предтекстовая работа должна быть продумана до мелочей. Именно подготовительный этап является залогом успешного восприятия материала. В-четвертых, тексты должны выполнять не только функцию обучения лексике и грамматике, но и обладать познавательной и научной ценностью. Большое количество авторов придерживается мнения, что научно-популярные тексты поддерживают интерес учащихся к избранной профессии и усиливают мотивацию (Тимошенко, Ушакова 2013: С. 119).

Следует помнить о высокой значимости притекстовой работы. Именно на этапе чтения текста преподаватель проявит свое мастерство и уровень владения аудиторией. Необходимо на этапе знакомства с текстом вычленять основные конструкции, актуализировать ранее изученные словообразовательные модели, лексику и грамматические формы. Большинство исследователей придерживается той точки зрения, что «важной задачей является научить учащихся понимать аутентичные тексты, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к словарю» (Виды чтения: С. 2).

Так, по мнению Н.Д. Гальской, чтение иностранных текстов не означает дословный перевод (Гальская, Гез 2006: С. 241). Действительно, необходимо подключать языковую догадку, прогнозирование и анализ материала.

Например,

А вы знаете, что Санкт-Петербург - город великих учёных? Ещё в 1725 году по приказу Петра I здесь открыли Академию наук. Многие известные учёные, в том числе М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов работали в Санкт-Петербурге. Сейчас в городе много научно-исследовательских институтов, научных лабораторий, университетов, академий, библиотек. Петербургские учёные часто занимаются в научных залах Публичной библиотеки, одной из самых крупных в мире.

По данному отрывку учебного текста можно увидеть нацеленность на два важнейших аспекта – грамматический и познавательный. Студенты в максимальном объеме получают необходимые конструкции, позволяющие отработать тот или иной языковой материал (в данном случае, Родительный падеж). Важно подчеркнуть, что этот материал насыщен региональными фактами и знакомит иностранца с информацией о городе Санкт-Петербурге. Стоит обратить внимание на то, что текст содержит

минимальное количество незнакомой лексики и дает возможность студенту получить информацию в доступной форме на примере ранее изученной грамматики.

После прочтения текста учащимся предстоит проделать заключительную работу, которая нацелена на умение вычленять основную информацию, а также актуальную поставленной задаче. Последственная работа включает определенный набор заданий: ответы на вопросы, составление собственных вопросов, написание плана, пересказ и анализ текста.

В заключение следует подчеркнуть, что создание пособий по русскому языку как иностранному имеет общий структурный принцип, однако крайне важно учитывать особенности аудитории, на которую рассчитан материал, а также специализацию.

Литература:

Володина, Д.Н., Воробьева, Л.В., Красман, В.А., Русинова, Н.С. Русский язык: общее владение (для студентов-регионоведов): учебно-методическое пособие. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 132 с.

Володина, Д.Н., Воробьева, Л.В., Красман, В.А., Русинова, Н.С. Русский язык: общее владение (для студентов-регионоведов): рабочая тетрадь. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 103 с.

Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Тимошенко, Т.Е., Ушакова, О.А., Шувалов, В.Л. Актуальный проблемы создания учебного пособия по русскому языку как иностранному в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. С. 118-123.

Шевелёва, С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 12(102). С. 115–118.

Виды чтения. (Электронный ресурс). URL: <https://studfile.net/preview/4224908> (дата обращения 05.03.2024).

УДК 372.811.161.1

Крылова И.А.
(Ланьчжоуский технический университет,
Ланьчжоу, Китай
Пензенский государственный университет,
Пенза, Россия)

**ИЗУЧЕНИЕ ФОРМ И РОЛИ РУССКИХ ОБРАЩЕНИЙ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация. Расширить представление инофонов об информативном и эмоциональном потенциале русских обращений позволяет анализ форм и функций данной единицы в художественном тексте. С этой целью автор предлагает задания для работы с произведениями А.П. Чехова в иностранной аудитории.

Ключевые слова: обращение, изучении обращений на уроках РКИ, анализ художественного текста, рассказы А. П. Чехова.

UDK 372.811.161.1

Krylova I.A.
(*Lanzhou University of Technology,
Lanzhou, China*
*Penza State University,
Penza, Russia*)

THE STUDY OF THE RUSSIAN FORM OF ADDRESS AND IT FUNCTIONS IN A LITERARY TEXT IN A FOREIGN-LANGUAGE AUDIENCE

Abstract. The analysis of the functions of Russian *form of address* in a fiction text helps to expand the understanding of foreign speakers about the informative and emotional potential of this units. To this end, the author offers tasks for working with Chekhov's stories in a foreign audience.

Key words: form of address, the study of form of address the lessons of Russian as a foreign language, analysis of the fiction text, stories by A.P. Chekhov.

Работа над анализом художественного текста представляет особый интерес для студентов на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Характеры героев, взаимоотношения, поведение в разных ситуациях становятся предметом активного обсуждения. Поощряя высказывание своего мнения о прочитанном, мы стремимся научить студентов-иностранцев распознавать и понимать авторскую оценку, явно и неявно представленную в тексте, одновременно проводя работу над лексикой и грамматикой языка, знакомя учащихся с выразительными языковыми средствами и писательскими приемами.

Дополнительные смыслы, эмоциональность высказывания, подтекст создаются разными средствами, и в том числе формами обращений, что нередко остается скрытым и непонятным для студентов-иностранцев даже с хорошим уровнем владения языком.

Обращение играет немаловажную роль в коммуникации, аккумулируя разнообразную прагматическую информацию. Русская система обращений, особенно в бытовой сфере общения, богата и разнообразна. Для носителей языка она привычна и хорошо знакома, что позволяет нам легко считывать информацию и чувствовать оттенки смыслов, передаваемых той или иной формой обращения. Напротив, для инофонов система русских обращений в сочетании с ты- и Вы-registramи общения представляет, как им кажется, непреодолимую трудность. Оба эти фактора влияют на то, что обращению как особой коммуникативной единице уделяется сравнительно мало внимания в практических и лингвистических курсах РКИ.

С одной стороны, обращение – элемент текста, который можно бегло прочитать, поскольку обычно понятно, кто с кем вступает в диалог, и сэкономить на этом время для другой работы. С другой стороны, в художественном тексте средство адресации нередко используется как элемент речевой характеристики героя и является источником самой разнообразной информации.

Русскому обращению посвящено немало работ в рамках различных лингвистических направлений. Используя ту или иную терминологию, исследователи отмечают, что, выполняя основную, фатическую (контактоустанавливающую), функцию, русское обращение передает прагматическую информацию: о коммуникативной ситуации, ее участниках, их возрастном и социальном равенстве или неравенстве, гендерной принадлежности, степени знакомства, уровне образования и воспитания, эмоциональном состоянии, о личных взаимоотношениях между коммуникантами. Такая единица в художественном тексте позволяет автору сказать не меньше о героях, чем

детальное описание.

Наши наблюдения и комментарии сделаны по материалам занятий со студентами филологических, нефилологических и переводческих специальностей, уровень владения языком которых оценивается как В1–В2, а также со студентами ближнего зарубежья, поступивших в российские вузы после обучения в русских школах. Произведения А.П. Чехова как признанного мастера русской прозы и короткого рассказа занимают прочное место в программах разных курсов РКИ. Разнохарактерные персонажи, проблемы взаимопонимания, любви, психология человеческих поступков и взаимоотношений, описанные автором, остаются современными и интересными молодежи. А.П. Чехов нередко прибегает к речевой характеристике персонажей, включая диалоги в текст повествования, как и многие русские писатели, серьезное внимание уделяет именам своих героев. Имена собственные с выразительной семантикой, которая усиливается окружающим контекстом, назывные имена существительные, концентрированно выражающие характеристику героев, нередко становятся символами образов. Интеллигентная, ироничная, умная чеховская проза, внимание писателя к подробностям и деталям позволяют преподавателю использовать разнообразные задания и методические приемы, чтобы показать богатство русского языка и развивать коммуникативные компетенции учащихся.

В своих коротких рассказах автор представляет героев, давая им емкие характеристики: «дачник Павел Иваныч Выходцев, человек семейный и положительный», брат жены, студент Митя; «нянька Варька, девочка лет тринадцати», «Оленька, дочь отставного коллежского асессора» и т.п. Связывая обращения и характеристики персонажей, можно создать у изучающих русский язык иностранцев прочные ассоциации с теми или иными вариантами личных имен и формами обращений, а также особенностями ситуаций, в которых они функционируют. Приведем несколько примеров заданий и вопросов, способствующих этому:

- Как обращаются друг к другу герои рассказа? Кто общается на ты, а кто на вы? Почему? Какое полное имя Мити? (рассказ «На даче»).
- Как обращаются к девочке? Какое отношение передают эти обращения? Подтверждают ли они грубое отношение к ней? (рассказ «Спать хочется»).
- Найдите (выпишите) обращения:
 - а) героев рассказа к главной героине (Оленьке),
 - б) главной героини к окружающим.
 - в) как они характеризуют Душечку? (А.П. Чехов «Душечка»).
- Как вы думаете, почему А.П. Чехов взял в качестве названия слово-обращение «душечка»? Это положительная характеристика героини?
- Обратите внимание, как обращается к мужу героиня рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья». Когда она использует ласковые обращения и почему?
- Как характеризует сложившиеся отношения между героями смена ты- и вы-регистров общения? (анализ диалога Ольги и Рябовского в рассказе «Попрыгунья»).
- Сравните обращения к мужьям Душечки и Попрыгуньи. Что вы можете сказать о женских образах на основе этого сравнения?
- Изменится ли восприятие диалога, если убрать обращения?

Работа над обращениями позволяет привлечь внимание к коммуникативным традициям выбора ты- и Вы-форм, сложившимся в русской лингвокультуре. Анализируя рассказ «На даче» со студентами уровня А2-В1, можно продемонстрировать регистры общения и формы обращений между людьми разного возраста в бытовой сфере общения,

а разбор диалога Попрыгуны и Рябовского с инофонами более высокого уровня владения русским языком, помогает учащимся увидеть, что ты- и Вы-регистры, их смена в рамках одного диалога показывают изменение «психологической» и коммуникативной дистанции между общающимися.

Речевая характеристика как одно из средств индивидуализации персонажей создается стилистически маркированными языковыми единицами и экспрессивно-оценочной лексикой. Разнообразные экспрессивные оттенки выражаются в речи с помощью оценочных суффиксов. Русские имена отличаются богатой вариативностью форм, вариантам одного имени нередко свойственно полное фонетическое несовпадение, что является дополнительной трудностью при чтении текстов в оригинале.

В систему русских обращений входит словообразовательная модель с суффиксом -к- (*Ванька, Гришка, Машка* и т. п.) со значением неодобрения. В рассказе «Спать хочется» безответные реплики к няньке-подростку придают динамику повествованию и создают яркую образную картину трудного положения девочки-работницы в семье сапожника. Обращение *Варька* встречается 8 раз. Отвечая на вопросы, кто использует такое обращение, к какой социальной среде относится семья, где работает девочка, и анализируя контекст употребления, студенты делают вывод, что обращение подчеркивает недобро, пренебрежительное, даже грубое отношение к подростку, и это отрицательно характеризует говорящих, особенно хозяйку дома. Расширяет представление учащихся о русском обращении лингвострановедческий комментарий, поясняющий, что оценочное значение данной словообразовательной модели личного имени исторически связано с традицией русского сословного общества использовать краткие имена с суффиксом -к- при обращении к детям в семейном кругу, к лицам низшего сословия, служаг. Опираясь на коммуникативный опыт в среде русских сверстников и друзей, иностранцы нередко отмечают, что в современном русском языке данная словообразовательная форма имени нередко не имеет отрицательного оттенка значения в общении равных по социальному положению и возрасту коммуникантов и говорит скорее о дружески-фамильярных или близких отношениях. В этом случае стоит подчеркнуть, что в литературном русском языке такая форма обращения считается стилистически сниженной и несовместимой с выражением уважительного отношения к малознакомому собеседнику.

Особую роль в создании женских образов играют обращения, которые используют сами героини по отношению к собеседникам и формы обращений к ним. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами в функции обращений отличают чеховский рассказ «Душечка». В начале рассказа А.П. Чехов характеризует Ольгу Семеновну Племянникову как милую обаятельную барышню. Обращения к ней в произведении передают нам доброжелательное и ласковое отношение окружающих: («Здравствуйте, душечка Ольга Семеновна! Как поживаете, душечка?»; «Оленька, что с тобой, милая?»). Речь Оленьки тоже наполнена уменьшительно-ласкательными словами в роли обращений (*голубчик мой, Ванечка, Васечка, Володечка, батюшка, Сашенька, деточка моя, красавчик* и т. п.). Оленька-душечка вначале воспринимается читателем как положительный женский образ, как образ женщины, для которой любовь – самое главное в жизни, а любить – значит раствориться в любимом человеке. Однако обилие уменьшительно-ласкательной лексики в функции обращения, словообразовательное однообразие форм личного имени (с суффиксом -ечк-) по отношению к таким разным людям, какими были ее мужья, вместе с другими средствами языка и циклически выстроенным сюжетом рассказа создают ироничный подтекст. Чехов не дает прямых оценок, но постепенное подводит читателя к переосмыслению образа: к концу рассказа слово-обращение *душечка*

приобретает ироническую окраску и становится символом женского характера, главной чертой которого является умение и желание растворяться в людях, но не иметь при этом собственных увлечений, мнений, даже мыслей. Смеем предположить, что популярный чеховский рассказ, оказал влияние на процесс архаизации слова. В современном русском языке обращение *душечка* практически не употребляется.

Сравнение обращений в рассказах А.П. Чехова «Душечка» и «Попрыгунья» позволяет познакомить иностранных слушателей с разнообразием русских форм обращения и полнее раскрыть их эмоциональный и pragматический потенциал. Героиню рассказа «Попрыгунья» тоже зовут Ольга. Однако Ольга Ивановна по характеру – противоположность спокойной, мягкой, милой Оленьке. Речь Попрыгуньи отличается от речи Душечки. В ней не встречается большое количество уменьшительно-ласкательных обращений. Попрыгунья использует их, чтобы уговорить собеседников исполнить ее желания и прихоти. К мужчинам и даже к мужу Ольга Ивановна обычно обращается по фамилии. Представители восточных культур нередко удивлены возможностью обращения к близкому человеку по фамилии. Однако это не является индивидуальной особенностью героини. Обращение женщин к мужчинам по фамилии между равными встречалось в среде людей среднего и высшего сословия в XIX веке. По фамилии называет Софья Чацкого и Молчалина, Татьяна – Онегина. Такая форма обращения остается весьма распространенным в современной коммуникации, в том числе и в семейном кругу, что зафиксировано в кинофильмах и художественной литературе. Однако в рассказе А. П. Чехова обращение по фамилии к мужчинам и мужу подчеркивает активный, эмансипированный характер Попрыгуньи, ее желание казаться независимой, образованной. Несмотря на ласковые слова в адрес мужа и комплементарный контекст, ее истинное отношение к нему выражено в обращении (выделено нами): «**Милый мой метрд'отель!** – говорила Ольга Ивановна, всплескивая руками от восторга. – Ты просто очарователен! Господа, посмотрите на его лоб! Дымов, повернись в профиль. Господа, посмотрите: лицо бенгальского тигра, а выражение доброе и милое, как у оленя. У, милый!» (Чехов, «Попрыгунья»). Только у постели умирающего мужа, она называет его по имени, что подчеркивает, как холодно, отстраненно, без особой сердечности относилась она к любящему ее благородному и редкому человеку, занятая нелепой погоней за знаменитостями.

Анализ роли обращения в художественном тексте раскрывает стилистический потенциал и лингвокультурное значение данной коммуникативной единицы, показывает, что вместе с другими языковыми средствами обращения передают колорит эпохи (*господа, барыня, батюшка*), эмоционально-психологическое состояние персонажей и особенности их характера («*Эх, брат!*»).

Обращение – важный элемент реального диалога и его репродукции в литературном тексте. Задания, концентрирующие внимание учащихся на обращениях, присутствующих в речи персонажей, помогают понять образы героев, почувствовать атмосферу, созданную автором в рассказе и одновременно расширяют представление инофонов об информативном и эмоциональном «наполнении» различных форм обращений, формирует понимание уместности/неуместности употребления той или иной формы в определенной коммуникативной ситуации с учетом своих индивидуальных психологических и речевых особенностей и предпочтений. Последовательная и системная работа по данной теме мотивирует отдельных учащихся выполнять небольшие исследовательские работы и принимать участие в научно-практических конференциях: среди иностранных студентов-филологов Пензенского государственного университета

можно отметить успешные научные сообщения Ачиловой Бибинияз («О роли обращений в рассказах А.П. Чехова «Душечка» и «Попрыгунья») и Хун Е («О некоторых особенностях перевода русских обращений на китайский язык (на материале рассказа А.П. Чехова «Хамелеон»)»).

Овладение правилами выбора и употребления форм обращений происходит естественным путем в коммуникативной практике, в том числе при чтении оригинальных текстов произведений русской литературы. Изучение роли обращений при чтении и анализе художественных произведений, конечно, играет вспомогательную роль, но, с нашей точки зрения, имеет немаловажное практическое значение.

Литература:

Чехов, А.П. Рассказы (Электронный ресурс). URL: <https://ilibrary.ru/> (дата обращения 23.03.2024)

УДК 372.882

Кумбашева Ю.А.

*(Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Россия)*

**«ПОВЕСТИ БЕЛКИНА» А.С. ПУШКИНА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ:
ИДЕЯ «СУДЬБЫ» НА СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ И ФОРМАЛЬНОМ УРОВНЕ**

Аннотация. В статье затрагивается проблема изучения «Повестей Белкина» А.С. Пушкина в иностранной аудитории, подчёркивается необходимость уделять внимание не только содержательной, но и формальной стороне текста, в частности, идиомам, которые активно используются автором и несут на себе особую смысловую нагрузку.

Ключевые слова: формальный уровень, фразеология, интертекстуальность, стереотипы.

UDK 372.882

Kumbasheva J.A.

*(St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great
St. Petersburg, Russia)*

**«BELKIN'S TALES» BY A.S. PUSHKIN IN FOREIGN AUDIENCES:
THE IDEA OF «DESTINY» AT THE CONTENT AND FORMAL LEVEL**

Abstract. The article touches on the problem of studying «Belkin's Tales» by A.S. Pushkin in a foreign audience, emphasizing the need to pay attention not only to the content, but also to the formal side of the text, in particular, idioms that are actively used by the author and carry a special semantic load.

Key words: formal level, phraseology, intertextuality, stereotypes.

Любой художественный текст – это единство формальной и содержательной сторон, а в иностранной аудитории это ещё и источник лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка.

«Повести Белкина» А.С. Пушкина являются неисчерпаемым источником знаний о русской культуре, менталитете, реалиях того времени и, как справедливо отмечает В. Шмидт, это начало русской психологической прозы (Шмидт 1996). Здесь обращают на себя внимание такие художественные приёмы, как использование интертекстуальных парадигм, реализация и развёртывание фразеологических оборотов.

На создание общего смысла текста работают все его уровни – и содержательный, и формальный. Общая центральная идея противопоставления шаблонных представлений о жизни и жизни реальной – такой, какой она должна быть по воле Божьей, реализуется и на уровне сюжета, и на уровне лексики и фразеологии. Поэтому при изучении русской литературы вообще и «Повестей Белкина» Пушкина в частности следует обращать внимание студентов на то, как общая сюжетная линия (в данном случае – линия судьбы или воли Божьей) проявляется на уровне лексики и фразеологии.

В повести Пушкина «Метель», как и в других повестях Белкина на создание общего смысла текста работают все его уровни – и содержательный, и формальный. Шаблоны, некие стереотипные представления о жизни противопоставлены жизни реальной, совпадающей с Божьей волей – всё это реализуется и на уровне сюжета, и на уровне лексики и фразеологии.

Любовь Маши и Владимира полностью шаблонна, стереотипна, но сам Пушкин разрушает эти стереотипы, его творчество не укладывается в схемы (Савченко 2011). Так, Маша воспитана на французских романах, и всё описание их с Владимиром страсти строится на стандартных и уже не несущих никакой смысловой глубины фразах, стёршихся метафорах: любовники «клялись друг другу в вечной любви», «мы друг без друга дышать не можем», «воля жестоких родителей», «броситься к ногам родителей», «непреодолимая сила страсти»; идея бегства «весьма понравилась романическому воображению» Марии Гавриловны (обратим внимание, что – не самой Марье Гавриловне, а её воображению). Владимир делает ей предложение, говоря такими же картонными шаблонными фразами: он «умолял ее предаться ему, венчаться тайно, скрываться несколько времени, броситься потом к ногам родителей, которые конечно будут тронуты наконец героическим постоянством и несчастием любовников и скажут им непременно: «Дети! придите в наши объятия»».

Вымышленная, но так и не состоявшаяся история любви Марии Гавриловны и Владимира (составляющая почти половину всей повести) проиграна ими только в воображении: тут и:

- проклятие отца, бросающего Марию Гавриловну в бездонное подземелье, хотя в реальности он любит свою дочь, он добр к ней (неслучайно в начале повести он назван «добрый» Гаврилой Гавриловичем), он желает ей только счастья;
- бегство и тайное венчание, которое героям в конечном итоге не удаётся;
- любовь и дружба со стороны свидетелей Владимира, которые клянутся ему в готовности «пожертвовать для него жизнью» (снова романтический штамп), но на самом деле в момент венчания не узнают его и принимают за него совершенно другого человека;
- возвращение к родителям и получение прощения с их стороны, причём в этом сюжете «прописаны» все реплики персонажей («Дети, придите в наши объятия!»)

Но ничего этого на самом деле не происходит, всё это только мечты и планы «любовников», выраженные плоским шаблонным языком с использованием стёршихся метафор.

Казалось бы, герои говорят афоризмами, но за этими афоризмами ничего не стоит, и сюжет не приводит героев к счастливой развязке. Эта сюжетная линия повести заканчивается буквально **ничем** (Мария Гавриловна, уехавшая из дома «навсегда» наутро, неожиданно для читателей, снова оказывается дома), и граница между этой вымышленной шаблонной любовью героев и тем, что им на самом деле суждено, проходит буквально по этой фразе: «Но возвратимся к добрым ненарадовским помешникам и посмотрим, что-то у них делается. А ничего».

Кроме того, целый ряд фразеологизмов, при помощи которых Пушкин описывает любовь героев, связан здесь с мотивами смерти:

«Любовники» буквально «дышать друг без друга не могут» (в значении – «не могут жить друг без друга», сильно влюблены); это выражение только выглядит устойчивым фразеологизмом, но на самом деле оно в словарях не зафиксировано. И Владимир, действительно, ненамного переживает эту историю, он погибает от ран, полученных на Бородинском поле – метафора, заложенная в идиоме, реализуется.

Что касается Марии Гавриловны, то и она, ещё только готовясь к побегу, ощущает, что «чуть жива», а после странного эпизода венчания в церкви с незнакомцем заболевает так, что несколько недель «находилась у края гроба». Ни её, ни Владимира эта любовь не приводит к счастью, но напротив, обрекает на болезни и на смерть. И, согласно Божьей воле, вовсе не Владимир оказывается настоящей судьбой Марии Гавриловны.

Приведем примеры фразеологизмов, встречающихся в «Метели» (таб. 1).

Таблица 1. Фразеологизмы, встречающиеся в «Метели» А.С. Пушкина

Фразеологизм	Комментарий	Толкование
Дышать друг без друга не можем	(Не зафиксировано во фразеологических словарях); Мария Гавриловна и Владимир о своей любви	Не можем жить друг без друга / сильно влюблены
Чуть жива	Ощущения Марии Гавриловны, когда она готовится к побегу	Кто-либо очень устал, измотан, измождён.
У края гроба	Мария Гавриловна после неудавшегося побега	В тяжёлом состоянии, близком к смерти
Смертельно влюблена	(Нет в словаре) О любви Марии Гавриловны к Владимиру.	Очень сильно влюблена

С другой стороны, и родители Марии Гавриловны, поняв, что их дочь «смертельно влюблена» (вновь мотив любви, связанный со смертью), перестают сопротивляться Божьей воле и готовы позволить ей выйти замуж за возлюбленного. Их воля также выражается в ряде устойчивых идиом, которые, однако, гораздо более pragматичны и жизненны: «суженого конём не объедешь» (говорится тогда, когда верят, что жених и невеста предназначены друг для друга, что от своей судьбы не уйдешь), «бедность не порок» (неправильно воспринимать бедность человека как недостаток в его характере, «жить не с богатством, а с человеком» (в браке важно не богатство супруга, а его характер, отношение к жизни, совпадение взглядов по важным вопросам между супругами) (таб. 2.).

Таблица 2. Фразеологизмы, встречающиеся в «Метели» А.С. Пушкина (мотив любви)

Фразеологизм	Комментарий	Толкование
Суженого конём не объедешь	Родители о браке Марии Гавриловны и Владимира	Говорится тогда, когда верят, что жених и невеста предназначены друг для друга, что от своей судьбы не уйдешь
Бедность не порок		Материальный недостаток не грех, его всегда можно преодолеть. Быть бедным не стыдно
Жить не с богатством, а с человеком		В браке важно не богатство супруга, а его характер, отношение к жизни, совпадение взглядов по важным вопросам между супругами

Всё, что связывает Марию Гавриловну и Владимира («неодолимая сила страсти», «невозможность дышать») – надуманное, искусственное, романтическое. Но ничего из этих планов не сбывается, как это ни парадоксально. Однако настоящие герои (Марья Гавриловна и Бурмин, а не Владимир) оказываются не наказанными за свои проступки (бегство из дома и женитьбу ради шутки), а прощены и даже благословлены, потому что в русском сознании благодать выше закона, и в конечном итоге только Божья воля (воплощённая в образе метели) решает, что полезно и что не полезно для человека и приводит героев совсем к другому финалу.

В повести «Барышня-крестьянка» истинные и ложные чувства героев также проявляются в их поведении и речи. Алексей намеренно создаёт о себе ложное впечатление у местных барышень, которые по нему «с ума сходили». И для поддержания этого образа он является перед ними «мрачным и разочарованным, первый говорил им об утраченных радостях, и об увядшей своей юности». Опять его образ окружён штампами («утраченные радости», «увядшая юность»), но это не истинное его лицо, а роль, которую он играет.

Он искренен только в момент знакомства с Акулиной (Лизой), которая, в свою очередь, в этот момент играет и обманывает его, переодевшись в крестьянский костюм. И его любовь к Лизе-Акулине продиктована его же свободной волей («вольному воля – а дорога мирская», как говорит ему Лиза). Никакие внешние обстоятельства не влияют на него – ни давление общества, ни авторитет отца, и он становится самим собой наедине с Акулиной.

Но он снова играет роль, встретив Лизу в костюме её матери («Алексей продолжал играть роль рассеянного и задумчивого»). И Лиза в этот момент тоже притворяется, и всё притворство и наигранность у Пушкина звучат по-французски («Лиза жеманилась, говорила сквозь зубы, нараспев, и только по-французски»). Эти игры и переодевания, разговоры по-французски сквозь зубы только разоблачают героев. Свою истинную любовь Алексей видит в Акулине и решает написать ей письмо, опять же полное романтических штампов: «В первый раз видел он ясно, что он в нее страстно влюблен; романическая мысль жениться на крестьянке и жить своими трудами пришла ему в голову». Этот лексический пласт очень сведен с теми словами, которыми говорит о своей любви и Владимир из «Метели».

«Страстная любовь» и «романтические мысли» Алексея нацелены на крестьянку Акулину, но это не его истинные чувства, он просто сам нравится себе в этой роли и продолжает играть её. И сами эти фразы снова коррелируют с образом мрачного и разочарованного Алексея, каким он предстал перед уездными барышнями в начале повести.

Истинную судьбу героев, их предназначность друг другу гораздо ранее, чем сами молодые герои, предугадывают их отцы, которые говорят о предполагаемом браке героев в таком ключе: «время всё уладит», «стерпится, слюбится». Таким образом и здесь родители неким мистическим образом предвидят волю Божью, согласно которой Лиза и Алексей должны быть вместе. И это не только и не столько свободный выбор, сколько приятие данности (умение терпеть) (таб. 3)

*Таблица 3. Фразеологизмы, встречающиеся в «Барышне-крестьянке»
A.С. Пушкина (мотив терпения)*

Фразеологизм	Комментарий	Толкование
Вольному воля	Лиза (в образе Акулины) говорит Алексею в момент знакомства)	Поступай (делай, решай) как хочешь сам
Стерпится – слюбится	Берестов говорит Алексею, намереваясь его женить.	Люди, которые вынуждены жить под одной крышей (и терпеть друг друга, нравится им это или нет), со временем, начинают любить или дружить друг с другом

Игры и притворство героев кончаются в тот момент, когда Алексей застает Лизу читающей его письмо к Акулине-Лизе и понимает, что его любимая Акулина и та девушка, на которой приказывает ему жениться отец — одна и та же. Таким образом родители вновь оказались провидцами, они предугадывают и желание самих возлюбленных, и Божью волю.

Этот текст не столь насыщен фразеологизмами, но его игровая природа поддерживается многочисленными почти карнавальными переодеваниями героев, исказывающими или затмевающими их истинную природу. В тексте можно выделить условно 2 группы фразеологизмов:

- **романтические штампы** (утраченные радости, утраченная юность, романтическая мысль, страстная любовь);
- **мудрость родителей** (время всё уладит, терпится – слюбится, вольному воля)

Таким образом, каждый из рассмотренных нами текстов многослойен в смысловом плане. Мы находим в них, с одной стороны, пласт лексики, характеризующей вымышленный мир, вымышленные проблемы и чувства (это и мнимая любовь героев «Метели», и мнимая разочарованность Алексея в жизни). С другой стороны, это некая истина, неочевидная и порой не всегда осознаваемая самими героями, но предвидимая и проговариваемая в идиомах (чаще всего героями старшего поколения) (таб. 4).

*Таблица 4. Придуманное /Реальное
в «Повестях Белкина» А.С. Пушкина*

Придуманное:	Реальное:
Любовь Мары Гавриловны и Владимира	Любовь Мары Гавриловны и Бурмина
Загадочность Алексея, наряд Акулины-Лизы	Возможность для героев соединиться.

Таким образом, анализ лексики и фразеологии художественного текста влечёт за собой анализ не только и не столько его сюжета, сколько – подтекста, философской основы, заложенной автором в текст. И анализ одного уровня (языкового, лексического) закономерно переходит в анализ смысла данного художественного текста в целом.

Задача преподавателя при анализе художественного текста в иностранной аудитории – не просто побудить учащихся выучить новую лексику или новые грамматические конструкции, но и научить студентов находить глубинные смыслы через анализ конкретных языковых единиц (слов, лексем), через анализ ассоциативных связей слов в устойчивых выражениях.

Литература:

Савченко, Т. К. «Нарушитель границ»: Пушкин в иноязычной аудитории (электронный ресурс) // Rhema. Рема. №2.2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narushitel-granits-pushkin-v-inojazychnoy-auditorii> (дата обращения: 03.03.2024).

Шмидт, В. Проза Пушкина в поэтическом прочтении: «Повести Белкина». СПб., 1996. 293 с.

УДК 81.373.2

Кушмаматова С.К.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНТРОПОНИМОВ,
ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ПОВЕСТИ ХУДАЙБЕРДЫ ТУХТАБАЕВА
«ВОЛШЕБНАЯ ШАПКА»
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНОГО И ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТОВ)**

Аннотация. В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ антропонимов, функционирующих в повести Худайберды Тухтабаева «Волшебная шапка». Приводятся особенности использования данных языковых единиц в художественном тексте, а также трансформации антропонимов, происходящие в процессе перевода с узбекского языка на русский.

Ключевые слова: антропоним, классификация антропонимов, трансформация, переводной текст, текст-оригинал.

УДК 81.373.2

Kushmamatova S.K.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF ANTHROPOONIES FUNCTIONING IN THE STORY
OF KHUDAIBERDY TUKHTABAYEV «THE MAGIC HAT»
(BASED ON THE MATERIAL OF THE ORIGINAL AND TRANSLATE TEXTS)**

Abstract. The article presents a comparative analysis of anthroponyms functioning in the story «The Magic Hat» by Khudaiberdy Tukhtabaev. The features of the use of these linguistic units in a literary text are given, as well as the transformation of anthroponyms that occurs in the process of translation from Uzbek into Russian.

Key words: anthroponym, classification of anthroponyms, transformation, translated text, original text.

Антропоним представляет собой довольно емкое понятие, включающее такие элементы, как имя, фамилия, отчество, псевдоним и даже прозвища, клички. Данные языковые единицы в большом объеме встречаются в повести узбекского писателя Худайберды Тухтабаева «Волшебная шапка», именно они представляют для нас интерес. Антропонимические единицы, имеющиеся в данной повести, не являлись объектом пристального исследования, из чего следует актуальность данной статьи.

Цель статьи заключается в проведении сравнительно-сопоставительного анализа антропонимов, функционирующих в данной повести в оригинальном и переводном текстах.

В целом из повести было отобрано 152 антропонима (учитывались и варианты антропонимических единиц), из них в тексте оригинала – 66, перевода - 86. Количественные данные показывают, что в тексте перевода антропонимов выделяется больше, и это связано с использованием большего количества вариантов антропонима. Так, например, в тексте-оригинале при назывании главного персонажа повести используются следующие варианты антропонима: *Ҳошим* – *Ҳошимжон* – *Ҳошимжон Рўзиев* – *Ҳошимжон Рўзи*; в переводе же тексте – *Хашим* – *Хашимджан* – *Хашимджан – Кузьев* – *Кузьев – Хашимджан Кузы*. Подобное прослеживается и при обозначении других героев повести. Из сказанного можно сделать вывод, что в переводе повести обнаруживается большее количество вариантов обозначения действующих лиц произведения.

Большинство антропонимов, употребленных в оригинальном и переводном текстах, совпадают, например, *Хашим* - *Ҳошим*, *Хашимджон* – *Ҳошимжон*, *Ҳошимбой*, *Ҳошимгинам*, *Айшахон* - *Ойшахон*, *Донохон*, *кудрявая* – *Донохон* – *Донохон*, *Доно*, *Сираджиддин* – *Сирожиддин*, *Халмухаммед* – *Холмухаммад*, *Карим* – *Карим*, *Карим-ака* – *Карим ака*, *Ариф* – *Ориф* и др. Естественно, незначительные различия в написании и произношении данных имен связаны с фонетическими и орфоэпическими особенностями двух сопоставляемых языков. Но имеются также несоответствия, которые не зависят от фонетических, орфоэпических особенностей, например, фамилия главного героя повести в оригинале и в переводе не совпадает: *Рўзиев* – *Кузьев*, следовательно, наблюдается замена начальных букв антропонима.

Отмечается целый ряд несоответствий антропонимов, использованных в оригинале и переводе повести. Так, в процессе своей деятельности переводчик иногда использует свой вариант антропонима, заменяя имена собственные из оригинального текста на другие, например, путешественники *Власов* и *Петров* в переводе тексте становятся африканскими путешественниками *Ибном-Хали* и *Ибном-Гали*. Естественно, замена этих антропонимов осуществлена намерено, и мы можем отметить это как специальный художественный прием, используемый для поддержания общего колорита произведения (отметим, что это все-таки повесть-сказка). Многие согласятся, что загадочные африканские путешественники *Ибн-Хали* и *Ибн-Гали* намного больше заинтересуют читателя, чем обычные путешественники *Власов* и *Петров*. Но следует отметить и то, что в процессе перевода меняются только фамилии, а остальной контекст остается максимально приближенным к оригиналу: «*Власов амаки ўрнидан туриб енгилроқ кийинди-да, столга жойлашиб ўтириб олди, кетма-кет саволлар бера бошлиди. Мен ҳам ўйлаб-нэтиб ўтириласдан шартта-шартта жавоб қайтаравердим*» (Тўхтабоев 2010: С. 53). «*Ибн-Хали надел костюм, причесал свои чёрные, курчавые волосы белой расчёской (наверное, из слоновой кости), сел в кресло у стола. И на меня посыпался целый град вопросов, будто я был не просто учеником шестого класса, да притом троичником, а настоящим профессором*» (Тухтабаев 1990: С 36).

Еще одна особенность, о которой необходимо сказать, это использование переводчиком одного элемента именной формулы антропонима вместо двух, данных в оригинальном тексте. Примером может служить антропоним, определяющий одного из футболистов, о котором говорится в повести, – *Вильгельм Қодиров*. В переводе данный персонаж обозначен только фамилией – *Қадыров*, а также используется форма *Қадырчик*,

например: «*Трибуны оказались забитыми до отказа. Люди стояли даже в проходах. Я решил сесть поближе к игрокам – занял место на скамейке, где сидели молчаливые дублёры. Болельщики сильно нервничали, ожидая начала матча. – Вот увидишь, «Шоликор» сегодня обязательно победит! – Победит, если, как вчера, забьёт в свои ворота три мяча! – В поражениях «Шоликора» виноват только Кадыров: мяч летит к нему, а он бежит от мяча! – Брось ты! Если кто умеет бить дальние – так это именно наши славный Кадырчик!*» (Тухтабаев 1990: С. 37). Думается, что переводчиком это делается специально, дабы исключить совмещение в одном антропониме двух довольно экзотических по отношению друг к другу элементов.

К одному из видов трансформаций антропонимической формулы в процессе переводческой деятельности можно отнести случаи перехода фамилии в отчество, такое случилось с одним из персонажей повести Худайберды Тухтабаева – Эътибор Умаровой (в оригинале), которая при встрече становится Этибар Умаровной. По нашему мнению, это не является ошибкой переводчика по невнимательности, а осуществлено им специально, так как к людям, имеющим определенную должность (а она в повести является администратором гостиницы) в русском языке принято обращаться по имени отчеству, а никак по имени и фамилии.

В переводе повести отмечается наличие прозвищ у персонажей, которые отсутствуют в оригинале. например, *Шишколобый, Разноцветный, Карабас, Цапля, Головастик Ариф*. Используются эти прозвища переводчиком не постоянно, а в особых случаях. Например, прозвище *Шишколобый* переводчик использует в одном случае, чтобы обозначить как-то героя повести пока еще главный герой не знает его имени, в другом – выразить негативное отношение главного героя к данному персонажу. Данному антропониму в первоисточнике соответствует сочетание «*пешонаси дўнг бола*», в оригинале данное словосочетание только лишь дает нам представление о внешних данных персонажа, а в переводе дает нам возможность понять отношение одного героя к другому: «*Шишколобый пропустил мимо ушей мою шутку, но решил, видать, меня поддеть... Шишколобый в сердцах махнул рукой, взял веник с ведром и пошёл к свинарне. По дороге он обернулся и показал мне язык. – Убери свой длинный красный язык, пока я его не вырвал!*» (Тухтабаев 1990; С. 15); «*Я бросился к двери, но поздно! Мой дружок Шишколобый, оказывается, успел вскочить и запереть дверь*» (Тухтабаев 1990: С. 17).

Проанализировав прозвища, использованные в переводе повести, в трех случаях из пяти наблюдается употребление их в тексте для выражения отрицательного отношения главного героя к данным персонажам. Так, подобное обнаруживается в повести, когда описывается директор театра Мирагзамов: «*Креслода ўтирибди-ю, оёги ерга етмайди. Қон-қора соқоли кўксига тушиб турибди*» (Тўхтабоев 2010: С. 70). «*Пышная чёрная борода закрывает всю грудь и исчезает где-то под столом. «Неужели этот Карабас является тут директором?» – подумал я судивлением*» (Тухтабаев 1990, С. 45). Появление данного прозвища в тексте-переводе не случайно, так как в описании героя прослеживалось однозначное внешнее сходство с Карабасом как в тексте-оригинале, так и в переводе. Однако, следует отметить, что, если в оригинале повести автор только намекает на это, то в переводном варианте повести переложитель прямо называет директора театра Карабасом.

Следовательно, в процессе перевода с одного языка на другой, в данном случае с узбекского на русский, нами выявлено четыре типа трансформаций антропонимов: 1) замена одних антропонимов на другие, например, *Власов и Петров – Ибн-Хали и Ибн-Гали*; 2) сокращение именной формулы, например, *Вильгельм Қодиров – Кадыров*; 3) переход одного элемента антропонима в другой, например, фамилии в отчество:

Умарова – Умаровна; 4) появление в переводе прозвищ у ряда персонажей, например: *Хайит – Шишилобый, директор театра – Карабас, Карим-ака – Цапля* и т.п.

Таким образом, из проанализированного материала становится очевидно, что при переводе художественного текста могут наблюдаться определенные преобразования антропонимов – от не значительных преобразований до полной их замены или возникновения новой антропонимической единицы (в данном случае прозвищ).

Литература:

Тухтабаев, Х. Волшебная шапка. Повести. М.: Детская литература, 1990. 120 с.

Тұхтабоев, Х. Сарық девни миниб. Тошкент: «Янги аср авлоди», 2010. 236 с.

УДК 81'373.21

Липатова Е.В.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТОПОНИМИКИ В ИЗУЧЕНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА: ТОПОНИМ САМАРКАНД**

Аннотация. Предпринята попытка рассмотреть ценностный потенциал топонима Самарканд, соотнесённого с лингвистической, культурологической информацией, с энциклопедическими знаниями, которые объективированы именно контекстом употребления, что важно для педагогической ономастики.

Ключевые слова: топоним Самарканд, когнитивная матрица, концептуальная область «язык».

Lipatova E.V.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

**THE VALUE POTENTIAL OF TOponymy IN LEARNING THE RUSSIAN
LANGUAGE: TOponym SAMARKAND**

Abstract. An attempt has been made to consider the value potential of the toponym Samarkand, correlated with linguistic, cultural information, with encyclopedic knowledge, which is objectified precisely by the context of use, which is important for pedagogical onomastics.

Key words: toponym Samarkand, cognitive matrix, conceptual area «language».

В настоящее время структура и семантика топонимов, которые являются собой междисциплинарный объект исследования, стали активно привлекать внимание не только лингвистов, но и специалистов смежных областей знания, «поскольку этот подвижный лексический слой несет в себе лингвистическую, этнографическую, историческую, географическую, социальную и культурную информацию (Заонегина 2023).

Семантической стороне топонимов (от *topos* – «место») больше внимания, на наш взгляд, уделяют историки и лингвисты. Появляясь в результате каких-либо исторических событий, наименования географических объектов включают в свою семантику фоновые историко-культурные сведения о том или ином событии, отражая историческую память народа, его культуру и самобытность.

Н.Н. Болдырев и В.В. Алпатов, рассматривая топонимы, отражающие географические наименования явлений быта, акцентируют исследовательское внимание на культуре народа, знания о которой включаются в «систему взаимосвязанных когнитивных контекстов», отражающих знания «матричного формата». Они отмечают,

что термин «матрица» может употребляться в нескольких значениях, а именно: 1) многоаспектное знание; 2) способ языковой презентации ономастического знания; 3) вариативность контекстуальных областей (контекстов употребления), но только система взаимосвязанных контекстов, или концептуальных областей, лежащих в основе формирования значений топонимических единиц, обеспечивает правомерность существования когнитивной матрицы (Болдырев, Алпатов 2008: С. 5). Ученые, рассматривая концепт «культура» в аспекте когнитивно-матричного анализа, говорят о необходимости выделения частной матрицы, «в которой выделяется ядро (закономерность или общий элемент) и компоненты (ячейки матрицы) (Болдырев, Алпатов 2008: С. 6). Если в когнитивной матрице центральным элементом является «топоним» (ядро матрицы), то его многоаспектное знание отражает различные концептуальные области, такие, как «территория» (топонимический ландшафт), «хронотип» (хронологическая устойчивость и функциональность), «культура», «природа», «религия», «язык» и другие, представляющие собой систему осмыслиения ядерного элемента в разных концептуальных областях (когнитивных контекстах).

Применение матричной модели весьма ценно при изучении азиатских топонимических единиц, позволяющих говорить о топонимическом пространстве языка. Обратимся к концептуальной области «язык» в когнитивной матрице «Самарканд».

Рассматривая согдийскую топонимику на основе исторических письменных источников, П.Б. Лурье отталкивается от историко-лингвистических данных и исследует топонимы с точки зрения способов образования (в частности, суффиксального), учитывая этимологические сведения о происхождении тех или иных топонимов (Лурье 2004).

Изучая топонимы среднеазиатского региона, Ш.С. Камолиддин делает вывод: «Названия тюркского происхождения, имевшие распространение на территории Средней Азии еще в глубокой древности, составляли значительную часть средневековой и продолжают составлять подавляющую часть современной топонимии этого региона» (Камолиддин 2006: С. 7). Исследователь отмечает, что без вмешательства истории (этимологии) и культуры возникновение топонима невозможно: «...по данным письменных источников доисламского времени и первых веков ислама, названия тюркского происхождения составляли существенную часть топонимии Средней Азии эпохи раннего средневековья». Такую топонимию автор предпочитает называть исторической (Камолиддин 2006: С. 136).

Многие географические названия именуют веками и тысячелетиями существующие города, к числу таких относится и топоним Самарканд. Город, сохраняющий свое первоначальное название на протяжении трех тысячелетий, вызывает особый аксиологический интерес. Издревле Самарканд был славен своим экономическим, политическим и, безусловно, культурным наследием.

При определении этимологии топонима «Самарканд» ученые предлагают различные точки зрения. Так, ранние упоминания о Самарканде можно обнаружить в персидских, тюркских, арабских источниках. Например, Захириддин Мухаммад Бабур, основатель Империи Великих монголов, в труде «Бабур-наме» прилагает следующую этимологию названия Самарканд: «Самарканд построил Искандер; народы монголов и тюрков называют Семиз-кенд. Темур-бек сделал Самарканд столицей» (Бабур-наме 1992: С. 79).

Армянский историк Смбат Спарапет писал, что Чингисхан в течение четырех дней завоевал Самарканд, «потому что по-турецки означает «богатый город». И действительно, он был великим и богатым» (Камолиддин 2022: С. 91).

Одной из основополагающих характеристик Самарканда были сведения о его богатстве и изобилии: «Так изобилен и богат этот город и его земля, что просто удивительно. А за это богатство он и был назван Самарканте, а его настоящее имя Симескинт, что значит Богатое селение, так симес означает у них большой, а кинт – селение, и отсюда пошло название Самарканте» (Там же: С. 92).

Следовательно, этимология топонима Самарканда затмнена. Это связано с тем, территория нахождения древнего города время от времени принадлежала различным народам и / или находилась в центре междуусобных и межгосударственных войн. «Восточные авторы предлагали ряд искусственных толкований, считая, что первая часть наименования «Самар» – собственное имя основателя или завоевателя города. ... Вторая часть слова – кент – означает «селение», «город». По другой версии, слово Самарканда означало «Каменный город» (Маликов 2017: С. 9).

Несмотря на то, что этимология топонима «Самарканда» однозначно не определена, данное географическое название принято считать тюркским. По всей вероятности, это связано со словообразовательными формантами, превалирующими в топонимах Средней Азии. Как отмечает П.Б. Лурье, «финали на -kath, -kat, -kand были самыми распространенными среди значимых формантов... Более того, финаль на -kand, -kant, пожалуй, наиболее узнаваемый маркер оронимов Средней Азии, достаточно вспомнить такие названия, как Ташкент, Самарканда, Чимкент, Яркенд, Пенджикент» (Лурье 2004: 88).

С лингвистической точки зрения, форманты, участвующие в образовании слов, семантически мотивированы. Мотивация обнаруживает не только вследствие перевода (как, например, «samar» – «большой», «kant» – «поселение»), но и в следствие глубоких, определенному кругу присущих культурных аспектов: «они имеют конкретный смысл для говорящего и наполнены своим особым содержанием» (Фролов 2005: С. 20). Очевидно, что к лингвистическому и историческому осмыслиению названия присоединяется культурологический след. Согласно И.А. Мартыненко, актуальным сейчас является изучение топонимов в аспекте «его отражения в этнокультурном сознании, с учетом законов языковой номинации и мышления человека» (Мартыненко 2020: 147).

Когнитивные процессы позволяют человеку особенно, по-своему осмыслять и интерпретировать топоним, связывая с ним и народные культурные ассоциации. Часто такие ассоциации прослеживаются в фольклоре. Например;

*Мерцай же ярче, звезда
Над Самарканом родным...
...всю жизнь буду гордиться,
Что в Самаркане посчастливилось родиться.
Тамерлана столица, утопает в садах ...
...Сердцу моему ты неизменно дорог,
Любимый город, по-прежнему красив и молод.
песня узбекского сценического артиста Shodi «Самарканда»
Сказка волшебная, предо мной Самаркан,
Как тебя я люблю, город мой, Самаркан!
...Вкусный плов, лепешки, ночи дивные,
Дорогие улицы старинные.
Не разделят нас дороги длинные –
Ты всегда со мной, любимый Самаркан!*

строки из песни «Самарканд» артиста Sher-xan
Самарканд, опаленный солнцем,
Город, где нет подлости и зла.
Здесь родился я когда-то,
Это родина моя».

(Слова и текст песни *Shodi & Larsen Ft Arturik: Город Легенда*)

Вслед за А.С. Щербак выделим уровни восприятия топонима Самарканд: прагматический, самоидентификационный, символический (Щербак 2022).

Наименование географического объекта (топоним выполняет прежде всего номинативную функцию) и восприятие его производится в словосочетаниях («Самарканд, опаленный солнцем, город...»).

В прагматическом аспекте мы видим Самарканд в описаниях, характерных для этой местности: «по-прежнему красив и молод», «улицы старинные», «опаленный солнцем», «где нет подлости и зла». Поэтизация города принимает формальное видение и формы, создавая особый ассоциативный ряд.

Самоидентификационный уровень восприятия Самарканда основан на специфической восточной культуре, проникнутой исключительностью: «вкусный плов», «лепешки», «ночи дивные», «улицы старинные». Восточная культура отражается прежде всего в богатстве этого города.

Символический уровень топонима «Самарканд» воспринимается через поэтическую образность. Сравните, как поэты говорят о бессмертии этого города – «Тамерлана столица», о его значимости для народа – «любимый город», «неизменно дорог», «всю жизнь буду гордиться», «посчастливилось родиться», «не разделят нас дороги».

Кроме того, Самарканд представляется как город такого уровня, что сопоставим лишь с мечтой – «сказка волшебная», «ты всегда со мной».

Таким образом, топоним Самарканд может быть представлен с научной, ментальной и когнитивной сторон. Для топонимики среднеазиатской стран большую роль играют не только исторические, лингвокультурологические, но и аксиологические данные. Топонимика располагает обширными сведениями в лингвистическом аспекте и представляет значительный интерес в курсе обучения русскому языку, поскольку имена собственные в большей степени, чем имена нарицательные, соотнесены с культурологической информацией и энциклопедическими знаниями, которые объективированы именно контекстом употребления.

Литература:

Бабур-наме. Записки Бабура / Перевод М. Салье. изд.2. Ташкент, 1992.

Болдырев, Н.Н., Алпатов, В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 4(017). С. 5-14.

Заонегина, В.В. Моделирование топонимического пространства малого русского города (на материале топонимов города Торжка): автореф. ... к. филол. наук. Тверь, 2023. 18 с.

Камолиддин, Ш.С. Древнетюркская топонимия Средней Азии / Отв. ред. М. Исхоков. Ташкент: «Шарк», 2006. 192 с.

Камолиддин, Ш.С. Топоним «Самарканд» по данным Абу Райхана Беруни и Махмуда Кашгари // Новейшие исследования по истории и истории культуры Согда в Узбекистане. 2022. Вып.10. С. 89-95.

Лурье, П.Б. Историко-лингвистический анализ согдийской топонимики: дисс. ...к. филол. н. СПб, 2004. 305 с.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Маликов, А. История Самарканда (с древних времен до середины XIV века). Т.1. Ташкент: Paradigma, 2017.

Мартыненко, И.А. О целесообразности введения термина «когнитивная топонимика» // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований, 2020. №3 (29). С.142-149.

Фролов, Н.К. Избранные работы по языкоизнанию: Тт. I-II. Т.2. Топонимика и этнографика. Тюмень, 2005.

Щербак, А.С. Ментальные уровни в семантике топонима: Учкудук // Неофилология. 2022. Т. 8. № 4. С. 697-704.

УДК 372.881.161.1

Литвин В.Б.

*(Центр международного сотрудничества Министерства просвещения РФ,
Москва, Россия)*

**ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ
В УЗБЕКСКОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации в преподавании русского языка как иностранного на базовом уровне в узбекской аудитории, приводятся примеры лингвокультурологического комментария для различных тем и определяются условия выбора коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национальный характер языка, методика русского языка как иностранного, коммуникативная стратегия

UDK 372.881.161.1

V.B. Litvin

*(Center for International Cooperation of the Ministry
of Education of the Russian Federation,
Moscow, Russia)*

**THE ISSUES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE UZBEK AUDIENCE**

Abstract. The article deals with the issues of intercultural communication in teaching Russian as a foreign language at the elementary level in the Uzbek audience, gives examples of linguocultural commentary for various topics and defines the conditions for choosing communicative strategies.

Key words: *intercultural communication, national character of the language, methodology of teaching Russian as a foreign language, communicative strategy*

Сегодняшнее нарастание интеграционных процессов и экономического сотрудничества задает новые лингвокультурные векторы как российского народа, так и народов ближнего зарубежья. Значение русского языка в современном мире отражают результаты исследования Института русского языка им. А.С. Пушкина, проведенного в 2020 году. в мире русский язык занимает второе место – по количеству сайтов в сети «Интернет» и пятое – по числу научных публикаций в международных базах данных «Web of Science» и «Scopus». На русском языке функционируют 79% сайтов Украины, 86,9% – Белоруссии, 75,9% – Киргизии, 84,0% – Казахстана, 79,6% – Узбекистана, 81,8% – Таджикистана (Арефьев, Голубь 2022). Таким образом, русский язык становится транслятором русских культурных символов и смыслов в формирующемся постсовременной цивилизации.

В современной лингвометодике очевидна необходимость включения национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, так как обучение русскому языку как иностранному уже давно не сводится к развитию лишь репродуктивных навыков речевой деятельности. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным представление о мире» (Тер-Минасова 2000: С. 19).

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения, что невозможно без изучения языка в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, С.Г. Тер-Минасова относит следующие:

- а) традиции, обычаи и обряды;
- б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- в) повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинесический) коды;
- г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса (Тер-Минасова 2000: С. 27-28).

Все указанные компоненты так или иначе находят отражение в функционально-поведенческой составляющей национальной культуры, что требует от коммуникантов навыков выбора адекватной для русской культуры речеповеденческой тактики в разных сферах общения, поэтому задача преподавателя РКИ – показать стратегию коммуникативного развертывания различных ситуаций и ликвидировать «коммуникативные пробелы».

В качестве примеров подобного рода работы остановимся на нескольких ситуациях, которые традиционно представлены в большинстве учебников РКИ (например, «Русский сувенир» И. Мозеловой, «Давайте познакомимся: русский язык как иностранный» Е. Хамраевой и Э. Ивановой, «Точка ру» О. Долматовой и Е. Новачац, «Поехали!» С. Чернышова и А. Чернышовой).

1. Тема «Знакомство. Приветствие».

Во всех учебных пособиях традиционно сразу дается разграничение уместности употребления «Привет» и «Здравствуйте», часто упоминаются нейтральные «Добрый день/вечер», очерчивается круг возможных адресатов для того или иного приветствия – друзья, ровесники – взрослые, чужие люди.

В узбекской культуре форма уважительного обращения принята не только в отношении чужого человека, но любого взрослого, в том числе внутри семьи, в то время как русские дети обращаются к своим родителям, бабушкам/дедушкам и другим родственникам на «ты». Связано это, разумеется, не с неуважением, а с ментальным представлением о ближнем круге общения, в котором допустимы неформальные отношения. Поэтому в узбекской аудитории преподаватель указывает, что подобное обращение – знак особого доверия и близости, и его нужно воспринимать как норму.

Продолжая тему знакомства и приветствия, нельзя не остановится на паралингвистических знаках, сопровождающих эту коммуникативную ситуацию. В узбекской культуре, как и в культуре большинства мусульманских стран, социальное положение женщины традиционно ниже, чем положение мужчины. Именно поэтому женщина редко бывает инициатором знакомства. Однако в российском обществе, согласно правилам этикета, при знакомстве именно женщина первой подает руку для рукопожатия и называет свое имя. А вот принятые среди мужчин Ближнего Востока и Средней Азии троекратное соприкосновение щеками при встрече и объятия вызовут недоумение и, возможно, резко негативную реакцию. Задача преподавателя в данном случае – дать представление о личных границах в такой ситуации и объяснить, что обниматься принято только у близких родственников или у друзей после долгой разлуки.

При изучении числительных мы вновь затрагиваем тему знакомства, изучая конструкцию «Сколько тебе лет?» И тут нельзя обойтись без лингвокультурологического комментария. Ученикам необходимо донести, что вопрос о возрасте имеет ограниченный круг адресатов и его не принято задавать, например, взрослой женщине, поскольку это может быть воспринято как проявление бес tactности. Аналогичные ограничения распространяются на вопросы о количестве детей и уровне дохода, то есть неэтично спрашивать: «Сколько у вас детей?», а тем более «Сколько вы зарабатываете?». В узбекской культуре вопросы о возрасте, количестве детей и уровне дохода считаются вполне допустимыми, даже если их задают малознакомые люди. Однако в русской культуре такие вопросы могут восприниматься как неприемлемые, поскольку они вторгаются в личное пространство человека.

Таким образом, преподавателю необходимо показать особенности употребления конструкций, выражающих личные данные, и обратить внимание учащихся на ограничения и различия в восприятии таких вопросов в разных культурах.

2. Культурный контекст коммуникативной ситуации «Встреча, свидание, поздравление» делает изучение грамматической темы «Количественные числительные» более интересным и мотивирующим, так как большой интерес у узбекских учеников вызывает информация о традиции дарить букеты с определенным количеством цветов.

После лингвокультурологического комментария уместно предлагать упражнения на счет через один, где ученики практикуются в счете, одновременно закрепляя лексику, связанную с цветами и членами семьи (например, сколько цветов должно быть в букете для мамы, сестры, девушки? Считаем через один); на обратный счет – кроме собственно языковой практики ученики понимают, что определенные количества цветов имеют особое значение, и учатся избегать дарения букетов с «неправильным» количеством цветов (Например, сколько цветов нельзя дарить? Считаем от 10 в обратном порядке)

Такие упражнения не только закрепляют знание числительных, но и развивают культурную компетенцию учеников.

3. Тема семья. Практически все просмотренные нами учебники РКИ, представляя лексику, связанную с членами семьи, а также диалоги о семье, содержат упоминание домашних питомцев. Например, в учебнике «Русский сувенир» в качестве иллюстрации к данной теме представлен фотоальбом: папа, мама, дети, бабушка и собака. Упоминание кошки или собаки как члена семьи для узбекских учеников как людей, исповедующих ислам, непонятно и зачастую неприемлемо. И тут нельзя не остановится на статусе домашнего любимца в культурном контексте современного русского общества:

- домашние животные считаются полноправными членами семьи: их возят в отпуск, лечат, одевают. Они доставляют радость и являются предметом заботы и любви;

- питомцы – желанный подарок: дети часто просят родителей завести кошку или собаку и долго уговаривают их;
- животные – предмет гордости и даже хвастовства: наравне с другими вещами или достижениями, дети хващаются перед друзьями своими домашними любимцами.

Поэтому упоминание питомца в контексте разговора о семье зачастую является в русской аудитории само собой разумеющимся. Это различие в культурных нормах и ценностях необходимо учитывать при обучении.

4. Изучение темы «В кафе/ресторане» в обучение РКИ является важным для социализации иностранцев в современном российском обществе. Узбекские ученики как клиенты таких заведений знакомы с практикой включения вознаграждения за обслуживание в кафе в общий чек. И в меню, и в счете всех заведений общепита в Узбекистане указывается «Обслуживание», которое составляет до 5 до 20% от счета. В России подобная практика встречается крайне редко и вознаграждение официанту остается на усмотрение клиента, поэтому при знакомстве с темой «В кафе/ресторане» целесообразно ввести понятие «чаевые» и дать к нему этимологическую справку. Это поможет ученикам понять происхождение и значение этой практики, а также фразы «Спасибо, сдачи не надо» / «Сдачу оставьте себе».

Таким образом, знакомство с функционально-поведенческим аспектом коммуникативной ситуации создает основу для ее дальнейшего разворачивания в лексическом и грамматическом аспектах. Ученики смогут:

- изучить лексику, связанную с посещением кафе/ресторанов (например, заказ блюд, оплата счета);
- освоить грамматические конструкции, необходимые для общения в этой ситуации (например, формы вежливого обращения, выражение просьб и благодарности).
- отработать речевые образцы и диалоги, типичные для данной коммуникативной ситуации.

Рассмотрение темы «В кафе/ресторане» с учетом культурных различий не только способствует развитию языковых навыков, но и помогает ученикам адаптироваться к новой культурной среде и успешно взаимодействовать с носителями языка.

Обозначив некоторые коммуникативные ситуации, в которых неверная речеповеденческая тактика иностранных учащихся может привести к «коммуникативному конфузу», нельзя не сказать о перспективах внедрения различных форм и способов трансляции национальной культуры в практику общеобразовательной российской школы.

Выступление Уполномоченного по защите прав ребёнка в Ульяновской области Екатерины Смороды на встрече с Президентом РФ В.В. Путиным действительно обозначило важный вектор развития преподавания РКИ в образовательных учреждениях России. С притоком в школы большого количества детей с миграционной историей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, задача их языковой, социальной и культурной адаптации становится первостепенной. Это возлагает дополнительную ответственность на российских учителей, которые должны быть готовы работать в условиях межкультурной коммуникации.

В связи с этим необходимо пересмотреть подходы к преподаванию РКИ в школах, уделив особое внимание следующим аспектам:

- развитие языковых навыков: обучение детей грамматике, лексике и фонетике русского языка таким образом, чтобы они могли эффективно общаться в различных ситуациях;
- социально-культурная адаптация: знакомство детей с российскими культурными традициями, нормами и ценностями, чтобы они могли успешно интегрироваться в новое общество;
- межкультурная коммуникация: развитие у детей навыков общения и взаимодействия с представителями разных культур, понимания и уважения культурных различий.

Для успешной реализации этой задачи необходимо:

- подготовить учителей РКИ к работе в условиях межкультурной коммуникации;
- разработать учебные материалы и методики, учитывающие специфику обучения детей с миграционной историей;
- создать благоприятную языковую среду в школах, которая будет способствовать развитию языковых и коммуникативных навыков детей.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания русского языка как иностранного очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора. Таким образом, преподавание РКИ в общеобразовательных школах России должно не только обеспечивать языковую подготовку детей с миграционной историей, но и содействовать их успешной социальной и культурной адаптации.

Литература:

Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 2 / сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С. Ю. Камышева, И. А. Маев, А. И. Ольховская, М. А. Осадчий, М. Н. Русецкая, А. С. Хехтель; под ред. М. А. Осадчего. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. 60 с.

Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

УДК 81.23

Мамадалиева Г.Р.

(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)

**РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕРОЕВ ДИНЫ РУБИНОЙ
В РАССКАЗЕ «ДЕНЬ УБОРКИ»**

Аннотация. В данной статье анализируется речевая характеристика персонажей в современной женской прозе на материале рассказа Дины Рубиной «День уборки». На основе анализа речевого поведения Нюры, поставлена цель – выявить языковые особенности, которые характерны для героев рассказа данного автора.

Ключевые слова: диалог, просторечная лексика, Дина Рубина, речевая характеристика.

UDK 81.23

Mamadalieva G.R.
(*Samarkand State University named after Sh. Rashidov,
Uzbekistan, Samarkand*)

SPEECH CHARACTERISTICS OF THE CHARACTERS IN THE STORY «CLEANING DAY» BY DINA RUBINA

Abstract. This article analyzes the speech characteristics of characters in modern women's prose based on Dina Rubina's story «Cleaning Day». Based on the analysis of Nyura's speech behavior, the goal is to identify the linguistic features that are characteristic of the characters in the story of this author.

Key words: dialogue, vernacular vocabulary, Dina Rubina, speech characteristics.

Речь персонажей художественной литературы является отражением мыслей, поведения, внутреннего мира, ума и души. Именно она помогает нам понять к какой возрастной и социальной группе относится герой, его пол и образование. Нередко, многие писатели уделяют особое внимание речи главных героев. Речевая характеристика помогает раскрыть проблематику, идейное содержание, представить в каких социальных условиях живёт человек. Данная проблематика изучается как в лингвистике, так и в литературоведении. О.С. Ахманова определяет термин *речевая характеристика*, как «подбор слов, выражений и оборотов речи, выступающих средством художественного изображения действующих лиц» (Ахманова 2004).

Речевая характеристика персонажей выполняет несколько функций:

1. *Характеризующая функция* способствует выявить особенности героя, его статус в обществе и происхождение;
2. *Отличительная функция* показывает, что свойственно данному персонажу, раскрывает его индивидуальную характеристику;
3. *Сравнительная функция* позволяет сравнивать поведение и реакцию персонажей в определенной ситуации;
4. *Психологическая функция* отражает внутренний мир героев, их эмоции, тип характера.

Дина Ильинична Рубина – автор многочисленных рассказов, романов и повестей. Её произведения отражают актуальные проблемы современности. Материалом исследования данной статьи является один из рассказов Д. Рубиной «День уборки» (Рубина 1990).

В данном рассказе речевые ошибки встречаются у Нюры. В начале произведения автор даёт понятие о роде её деятельности: «*Нюра берет недорого- пять рублей за день. Но это, конечно, с хозяйствами харчами и чтоб за обедом обязательно поднесли*»; «*По натуре словоохотливая, она обычно стеснялась Галины Николаевны, и если уборка у других клиентов растягивалась до вечера, то у Галины Николаевны Нюра всегда управлялась часам к четырем*» (Рубина 1990: С. 276).

Если проанализировать речевую характеристику Нюры, то можно привести примеры ошибок и искажение форм слова, которые были выявлены в диалогической речи Нюры с Галиной Николаевной:

1. «Приличный человек? – спросила она.

-**Прили-ичнай!** – подхватила Нюра, довольная, что её слушают так кратко и внимательно. – В кроличьей шапке, пальто **тако** солидное... Молодой ещё мужчина, наверно, и шестидесяти нет» (Рубина 1990: С. 274);

2. «Не-е! -весело усмехнулась Нюра, хрустя огурчиком. – **Ишиь чего!** Мне одной – то спокойней!» (Рубина 1990: С. 279);

3. «-Не! – так же задорно-весело воскликнула Нюра. – **Да я с им всего три остановки ехала...**» (Рубина 1990: С. 280);

4. ««**Чего это она ей выкает?** – подумала Нюра.

-Чудно все у этих артистов...» (Рубина 1990: С. 276);

5. «Коля-то? **Хоро-оший**, - охотно заговорила она.

- **Краси-ивай у меня Коля-то... Брови густы-ия, широокия...**» (Рубина 1990: С. 277).

Речевые ошибки у Нюры встречаются и в монологической речи: «Конечно, у их **папаша** – главбух... Они **свому** Сережке дочку министра хотят – Им моя Валька неподходящая ... **Ниче-о-о** ... Пусть им её живот глаза колет, пусть на **свово** внука по соседству любуются» (Рубина 1990: С.283).

При анализе рассказа нами было выявлено неправильное использование грамматических форм слова: ихнюю (вместо их), пыдметов (предметов), ящичек (ящичек), брылась (брислась), волосата (волосатая), смурый -смурый (хмурый – хмурый), грит (говорит). Все перечисленные примеры встретились в речи Нюры.

Также в речевом портрете Нюры встречается большое количество просторечий: *сволота, прикидываешься-то, косяк, мужик, патлатая, племянка, така* (вместо *такая*), *молоденька, шпарить, краси-ивыя и т.д.*

Диалог героев занимает центральную позицию, потому что раскрывает их внутренний мир. Этот небольшой рассказ посвящен простой женщине Нюре, уборщице. Её жизнь, мысли, род деятельности отличается от клиентов, к которым она ходит на уборку. Герои Д. Рубиной находятся в быту, в повседневных обстоятельствах, что сближает героев с читателями.

В данном рассказе ещё одним действующим лицом является Лина, которая преподаёт язык в институте и верит в сказочную любовь. Её речь соответствует профессиональной деятельности. Приведём пример: «Нюра, значит, если вы без выходных работаете, то у вас в месяц полтораста выходит?» (Рубина 1990: С.291).

Таким образом, речевая характеристика героев рассказа «День уборки» Дины Рубиной показывает, что главными героями являются люди разных профессий, родов деятельности, мировоззрений, возрастов, что, непосредственно, отражается на их речи.

Литература.

Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 2004. 571 с.

Рубина Д.И. Двойная фамилия: Повести, рассказы. М.: Советский писатель, 1990. 320 с.

УДК 372.881.161.1

Мартынова М.А.

*(Московский государственный университет геодезии и картографии,
Москва, Россия)*

Боровикова М.В.

(Российская академия музыки им. Гнесиных, Москва, Россия)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.В. ГОГОЛЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается творчество Н.В. Гоголя в контексте преподавания русского языка как иностранного. Оценивается лингвострановедческий потенциал его произведений и их актуальность. Описываются возможные трудности для русских и зарубежных учащихся при работе над этим материалом. Отмечаются особенности перевода произведений классика. Говорится о возможностях аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: творчество Н.В. Гоголя, преподавание РКИ, иноязычная аудитория, лингвострановедческий потенциал, сложности перевода.

UDK 372.881.161.1

Martynova M.A.

*(Moscow State University of Geodesy and Cartography
Moscow, Russia)*

Borovikova M.V.

*(Gnessin Russian Academy of Music
Moscow, Russia)*

LINGUISTICS POTENTIAL OF N.V. GOGOL WORKS IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

Abstract. The article examines the work of N.V. Gogol in the context of teaching Russian as a foreign language. The linguistic and cultural potential of his works and their relevance are assessed. Possible difficulties for Russian and foreign students when working on this material are described. The features of translation of classic works are noted. The possibilities of classroom and extracurricular work are discussed.

Key words: works of N.V. Gogol, teaching RFL, foreign language audience, linguistic and cultural potential, difficulties of translation.

Говоря о творчестве Н.В. Гоголя, одного из выдающихся русских литераторов, чей юбилей отмечается в этом году, можно вспомнить слова М.М. Бахтина о художественном тексте, который «живёт в большом времени». По мнению учёного, «смысловые явления могут существовать в скрытом виде, потенциально и раскрываются только в благоприятных для этого раскрытия смысловых культурных контекстах последующих эпох» (Бахтин 1979: С. 331). Именно так нам представляется значение и «назначение» произведений русского классика в наши дни.

Прекрасные повести, насыщенные яркой украинской лексикой, как например, «Вечера на хуторе близ Диканьки», или его «Петербургские повести», где герои говорят на хорошем русском языке, фразы которого достаточно современны и в XXI в. Со многими из этих замечательных художественных текстов можно работать в аудитории не только с российскими студентами, для которых русский язык Гоголя является родным, но и с иностранными студентами.

Русская классика даёт широкую возможность знакомить зарубежного учащегося с текстами, в которых отражена жизнь русского народа во всех её проявлениях.

Произведения Н.В. Гоголя представляют собой богатую палитру культурологического материала. На занятиях РКИ работа над этим лингвокультурологическим аспектом значительно активизирует учебно-познавательную деятельность учащегося, развивает его мотивацию, умственную и речевую активность в процессе общения. Иностранный студент обогащается новым лексическим материалом, усваивает пословицы и поговорки русского народа, приобщается к национальным традициям.

Н.В. Гоголь любил русский язык и виртуозно им пользовался, зная все его тонкости, видя оттенки русской народной речи, чувствовал возможности её и границы и, уважая традиции, никогда не боялся вводить новые слова, иногда даже диалектные, обогащая тем самым текст своих произведений.

Некоторые иностранные студенты знакомы с текстами произведений Н.В. Гоголя в переводе на их родной язык. Тем интереснее и мотивированнее становится изучение языка с целью овладения им для знакомства с текстом произведения в оригинале. Как мы знаем, произведения писателя переведены на все европейские языки.

Первые переводы на английский язык произведений Н.В. Гоголя были сделаны Констанс Гарнетт в 1922 году и американкой Изабель Флоренс Хапгуд (Isabel Florens Harwood 1850-1928) в XIX в. В дальнейшем её текст использовали переводчики других европейских языков. В настоящее время переводов произведений Н.В. Гоголя на европейские языки огромное количество, что побудило исследователей (М.С. Морщинер, Н.И. Пожарский) составить библиографию переводов произведений писателя на иностранные языки.

Уже при жизни Н.В. Гоголя его произведения стали популярными за рубежом, и тогда впервые возникла проблема переводов гоголевских текстов на другие языки. На эту проблему обратили внимание такие выдающиеся критики и писатели XIX в., как В.Г. Белинский, М.Н. Катков, Ф.М. Достоевский и др. В XX в. исследователей заинтересовало, как за границей воспринимаются и понимаются произведения Н.В. Гоголя (М.П. Алексеев, С.Г. Исаков, Е.К. Судакова, А.А. Искоз-Долинина, К.П. Мкртчан, Б.Л. Рифтин и др.). И в XXI в. учёные продолжают изучать трансформацию текстов писателя при переводе (И.И. Воронков, И.Ф. Тимофеева и др.). Все учёные обращают особое внимание на качество переводов, потому что при переводе возможна потеря национального колорита, характерного для многих гоголевских произведений. По их мнению, не передаётся полностью авторская интенция, возникает проблема адаптации русского текста к другой культуре.

Существует много различных переводов и на славянские языки (одним из последних переводов был перевод на македонский язык). Интересно, что перевод делался через язык-посредник – английский или немецкий. Заметим, что в XIX и XX вв. при переводе на другой язык, в первую очередь обращалось внимание на сюжет, а не на язык автора повестей. Однако в середине XX в. при формировании новой переводческой традиции переводы прошлого столетия стали перерабатываться. Были сделаны переводы многих произведений писателя на восточные языки, среди которых был и китайский. По мнению исследователей, «перевод произведений Гоголя на китайский язык является важной составляющей диалога между китайской и русской литературами и культурами на протяжении многих десятилетий» (Чень Чень 2023: С. 95). Автор считает, что установка на преобладание в переводческой деятельности воссоздающего начала определила достаточно точную и близкую к оригиналу передачу идейно-тематического содержания произведений классика русской литературы и их художественных особенностей. Здесь будет уместно опять

напомнить слова М.М. Бахтина, который говорил, что для переводческого аспекта рецепции, важна концепция понимания диалога культур «большого времени», то есть писатель своим произведением как бы переходит границу времени, и его творения становятся достоянием человечества без временных границ (Бахтин 1979).

Проходят века, и произведение прочитывается по-другому, в нём видится новый, ранее не раскрытым полностью смысл. Так, например, мистические повести Н.В. Гоголя, его необычный культурный пласт, ирреальный и полумистический, приковывает к себе внимание и лингвистов, и литературоведов. Кроме того, его повести тщательно прочитываются учёными естественных наук, например, географами, а также изучаются и теми, кто занимается точными науками. Таким образом, можно сделать вывод о многогранности творчества Н.В. Гоголя и интересе к нему со стороны междисциплинарных исследований. Как известно, многие обращают своё внимание на переводы и их «ошибки», связанные со словами-реалиями, которые являются видом «заимствований, сохраняющих максимальное звуковое сходство с иноязычным словом, функция которых в заимствующем языке сводится к обозначению при помощи пояснительной definicijii специфических понятий и явлений иноязычной действительности» (Сапогова 2013: С. 18).

Переводчики, безусловно, опираются на опыт своих предшественников, уже «прочитавших» тексты Н.В. Гоголя. Особое внимание обращают на слова-реалии, которые составляют важную часть текста и которые несут лингвокультурологический компонент. Такие слова-реалии интересны с точки зрения межкультурной коммуникации. Гоголевские тексты богаты национальными особенностями (речь, география мест, исторические факты). Тексты писателя, как мы уже отмечали выше, интересны насыщенностью «народными» словами, поэтому можно сказать, что лингвострановедческий потенциал повестей Гоголя достаточно велик, и он заслуживает более подробного рассмотрения.

В данной статье мы остановимся лишь на некоторых произведениях Н.В. Гоголя. Это «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Петербургские повести», а конкретнее, «Красная свитка» из «Вечеров на хуторе близ Диканьки» и «Портрет» из «Петербургских повестей». Уже в названии первой повести русские студенты только по контексту определяют лексическое значение слова «свитка». Это, вышедшее из употребления слово в XX в., не говоря уже о XXI в., безусловно не может быть понято даже русской аудиторией, хотя, изучая в школе историю, учащиеся могли сталкиваться с названием верхней одежды новгородцев. Если говорить о сюжете, то первая повесть для понимания студентами в иноязычной аудитории менее сложна, но гораздо труднее в лексическом понимании. И русских, и иностранных студентов сюжет завораживает, заставляет прочитать произведение быстро, при этом в русскоговорящей аудитории многие слова просто пропускаются, и студенты даже не пытаются их понять. Безусловно иностранному студенту осмыслить написанное неимоверно трудно: легче найти перевод и прочитать текст на своём родном языке. Для студента важнее понять общий смысл повествования.

В повести «Вечера на хуторе близ Диканьки» много украинизмов, которые обогащают текст, делают его художественным, а авторский стиль, - более ярким. Напомним, что «украинизмами считаются слова и фразеологические обороты, а также синтаксические и грамматические конструкции украинского языка, которые используются в другом языке (литературном или разговорном)» (Исаева 2022: С. 234). Необходимо подчеркнуть, что для русскоговорящей аудитории многие украинизмы и устаревшие русские слова остаются не поняты точно, т.е. нет понимания лексического

значения, не говоря уже об аудитории иностранной: *книши, путря, лемишика, товченики* (*традиционные блюда Полтавщины*), или *чумаки* (*торговцы*), *плахта, очипок, свитка* (*принадлежность одежды*), *люлька, каганец* (*вещи*) и др. В иностранной аудитории такие слова объясняются скорее наглядно, что гораздо упрощает понимание их лексического значения. Для Н.В. Гоголя было важно не только донести свои идеи до читателя, но и познакомить с обычаями и традициями украинского народа, постараться как можно точнее передать обстановку, в которой происходит действие произведения, передать местный и национальный колорит, ведь украинский язык и традиции были дороги писателю также как русские. Исследователи признают наличие большого количества украинизмов, что, по их мнению, является отличительной чертой творчества Гоголя. Можно говорить о том, что украинизмы придавали языку Гоголя неповторимую окраску, почти все они эмоционально окрашены» (Исаева 2022: С. 235). Замечено, что их больше всего в тех эпизодах повествования, где писателю необходимо выразить свои чувства. Кроме того, учёные считают, что использование большого числа встречающихся украинизмов в большей степени характеризует ранний период творчества автора. Естественно, что для преподавания РКИ работа с такими текстами безусловно окажется более энергозатратной. Но среди многообразия произведений Гоголя всегда можно найти текстовый материал, который окажется интересным для чтения и обсуждения в аудитории зарубежных учащихся, особенно филологов, а также студентов иных гуманитарных специальностей. По мере того, как круг сюжетов и сфер изображаемого мира в произведениях писателя начинает расширяться до пределов «всей Руси», количество русских слов увеличивается, а украинизмов – уменьшается. Поэтому в произведениях позднего периода творчества Н.В. Гоголя мы уже практически не находим следов украинизмов, но и эти произведения могут представлять богатейший материал для их лингвострановедческого анализа.

Например, с особым юмором говорит гоголевский герой Рудый Панько, пасечник: «Право, печатной бумаги развелось столько, что не придумаешь скоро, что бы такое завернуть в неё», где слово *завернуть* имеет одновременно оба значения: завернуть в бумагу, упаковать и завернуть, то есть сказать такую витиеватую фразу, которую и понять-то будет трудно. Или такие сравнения, как «река во всей красоте и величии, как цельное стекло», «глаза живые, как огонь», «щёки у него расцвели, как мак», «чист, как слеза», «небо его, чистое зеркало». «глаза его выпятались, как будто какой-нибудь выходец с того света только что сделал ему перед сим визит свой», «теперь он не Цыбуля, а буряк»; скрытые сравнения, как «писала ногами совершенное подобие своего лакомого товара», «треск отборных слов посыпался дождём»; или устоявшиеся в русском языке и используемые и в наше время такие выражения, как «волосы поднялись дыбом», «держу своё слово», «были не совсем храброго десятка», «быюсь об заклад», «не мечите бисер перед свиньями», «были в весёлом расположении духа», «собравшись с духом», «не давала ни минуты покоя его любопытному духу», «в глаза не видал», «ни жива ни мертва», «как полуумный бежал по улицам, не видя земли под собою», «как будто в воду канул», «да и концы в воду», «сидела, как на иголках» и др. Как видно из приведённых примеров, для переводчиков или преподавателей-практиков, решившихся на работу с этими произведениями, не всегда можно подобрать синонимы к некоторым словам в текстах Гоголя, а заменить слова иностранными словами при переводе – значит, потерять яркость текста.

Отметим ещё одну сторону дарования Н.В. Гоголя, которая делает его «нашим современником»: речь идёт о гоголевской сатире. В год 215-летия со дня рождения

гениального мастера сатиры и юмора, необходимо вспомнить одно из ярчайших его произведений «Ревизор». Запоминающийся образ Хлестакова известен нам не только со страниц самого произведения, но и по многочисленным экранизациям и постановкам на сцене. Этот персонаж до сих пор считается желанным для любого молодого актёра и каждый из них находит новое видение этого, казалось бы, хрестоматийного гоголевского героя. Он актуален в любую эпоху, в нём можно узнать черты своего соседа, а если не соседа, то какой-нибудь медийной личности, черты характера типажа которой когда-то так рельефно создал Н.В. Гоголь. Интересно, что в 1836 г. состоялись первые представления этой комедии. И то, что она почти двести лет продолжает вызывать интерес постановщиков, актёров и зрителей, ещё раз подтверждает талант автора и дар его предвидения. Это же подтверждается многообразием трактовок главного действующего лица комедии: «водевильный шут, мошенник или шкодливый щенок» (Черты 2024). Тонкая авторская ирония, позволяющая по-разному относиться к Хлестакову, даже в осовремененном внешнем виде героя (Театр О. Табакова) или в привычной классической трактовке (Малый театр, Театр «Сфера», Русский духовный театр «Глас», Московский молодёжный театр и др.) предоставляют возможность использовать не только текстовый материал комедии «Ревизор» с его лингвострановедческим комментированием, но и добавить визуальное подкрепление: экранизацию или сценический вариант. Чтение текста комедии не должно представлять трудностей даже для зарубежных учащихся, поскольку фразы драматических произведений отличаются некоторой лаконичностью, разговорным стилем изложения, практически отсутствием грамматико-синтаксических трудностей. Некоторую сложность может представлять лексика, особенно в контексте ситуаций, описанной автором. Но при условии предтекстовой, текстовой и посттекстовой работы эта задача вполне осуществима.

Кроме того, знакомство с творчеством Н.В. Гоголя может быть дополнено и рассказом о гоголевской Москве, в которой есть два памятника писателю и музей Гоголя. А можно связать его имя и с Петербургом, в котором жили многие из его героев. Таким образом, мы видим, каким богатым лингвострановедческим потенциалом обладает наследие Н.В. Гоголя, некоторые из произведений которого студенты-иностранцы могут прочитать на русском языке, родном языке автора. Тем самым учащиеся могут познакомиться с ещё одним писателем, представляющим великую русскую литературу.

Литература:

Бахтин, М.М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» М., 1979. С.328-335.

Гоголь, Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки// Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений и писем. В 23 т. М., 2001.

Гоголь, Н.В. Петербургские повести // Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений и писем. В 23 т. М., 2001.

Исаева, Ю.П. Украинизмы в творчестве Н.В. Гоголя как способ передачи национального колорита // Сб. Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация. Материалы Международной научно-практической конференции 11-12 марта 2022 года. С.236-241.

Сапогова, Л.И. Переводческое преобразование текста. Учебное пособие. - М., «Флинта», 2013. 315 с.

Черты, О. Хлестаков: водевильный шут, мошенник или шкодливый щенок. (Электронный ресурс). URL: www.gazetametro.ru /Культура 1 апреля 2024. (Дата обращения 25.04.24).

Чэн Чэн История переводов произведений Н.В. Гоголя в Китае: к постановке проблемы // Филологос -2 (57). 2023. С. 95-99.

УДК 811.161.1:37.061/014.53

Махнач Ю.И.

(Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Беларусь)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БЕЛОРУССКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В МИНСКОМ ОНОМАСТИКОНЕ

Аннотация. В статье рассматривается фрагмент лингвокультурологического словаря «Минский ономастикон», представленный официальными наименованиями городских объектов, предлагается классификация таких наименований с выделением групп, связанных с обозначением прецедентных имён белорусской и русской культуры: литературы, живописи, музыки и науки.

Ключевые слова: ономастикон, урбоним, меморатив, белорусская культура, русская культура.

UDK 811.161.1:37.061/014.53

Makhnach Yu.I.

(Belarusian State Medical University,
Minsk, Belarus)

REPRESENTATION OF BELARUSIAN AND RUSSIAN CULTURE IN THE MINSK ONOMASTICON

Abstract. The article examines a fragment of the linguistic and cultural dictionary «Minsk Onomasticon», represented by the official names of urban objects, and proposes a classification of such names with the allocation of groups associated with the designation of precedent names of Belarusian and Russian culture: literature, painting, music and science.

Key words: onomasticon, urbonym, memorative, Belarusian culture, Russian culture.

Белорусская и русская культура тесно связаны, что объясняется общим этническим, языковым, социально-историческим и культурным наследием.

В Минском ономастиконе белорусская и русская культура представлена, в первую очередь, мемориальными именами – меморативами, связанными с культурной и общественной жизнью белорусской столицы. «Мемориальное имя собственное (меморатив // имя-посвящение) – имя, данное в память о ком-л. или о чём-л., например: топонимы Ярославль, Вашингтон; урбанонимы ул. Горького, ул. Степана Разина, термин происходит от лат. memorialis ‘памятный, в память о ком- или о чём-л’» (Подольская 1988: С. 124). По данным энциклопедического справочника наименований городских географических объектов (Андреевич 2014: С. 13-372) и Атласа туриста (Солдак 2017: С. 132-135), в настоящее время в Минске насчитывается более 300 урбонимов – городских объектов, названных в память о выдающихся представителях белорусской и русской культуры – поэтах и писателях, художниках и композиторах, учёных и государственных деятелях, героях Великой Отечественной войны. Есть также внутригородские урбонимы, названные в честь прецедентных топонимов Беларуси и России.

Мемориальные имена составляют 4 многочисленные группы.

1. Урбонимы, названные в честь писателей, драматургов и поэтов.

1.1. Отражают белорусскую культуру:

– ул. Алекся Бачило (Александр Николаевич Бачило – поэт, драматург, заслуженный деятель культуры БССР);

- ул. *Алеся Гаруна* (Алесь Гарун – псевдоним, настоящее имя – Александр Владимирович Прушинский – поэт, писатель, публицист, политический деятель);
- ул. *Гурского* (Илья Данилович Гурский – писатель, заслуженный деятель культуры Беларуси);
- ул. *Жилуновича* (Дмитрий Фёдорович Жилунович, писал под псевдонимом Тишк Гартный, – писатель, государственный и общественный деятель);
- ул. и пл. *Змитрока Бядули* (Змитрок Бядуля – псевдоним, настоящее имя – Самуил Ефимович Плавник – писатель и поэт, лексикограф);
- ул. *Ивана Шамякина* (Иван Петрович Шамякин – писатель, общественный деятель);
- ул. *Карпова* (Владимир Борисович Карпов – писатель, критик);
- ул. *Констасии Буйло* (Констанция Антоновна Буйло – поэтесса);
- ул. и пер. *Максима Богдановича* (Максим Адамович Богданович – поэт, переводчик, критик, историк литературы);
- ул. *Максима Горецкого* (Максим Иванович Горецкий – писатель, литературовед, критик, фольклорист, лексикограф, переводчик, общественный деятель);
- ул. *Максима Танка* (Максим Танк – псевдоним, настоящее имя – Евгений Иванович Скурко – поэт, общественный деятель), его имя носит Белорусский государственный педагогический университет;
- ул. и пер. *Макаёнка* (Андрей Егорович Макаёнок – драматург, народный писатель БССР);
- ул. *Мележа* (Иван Павлович Мележ – народный писатель БССР, участник Великой Отечественной войны);
- ул. *Петруся Бровки* (Пётр Устинович Бровка – писатель, поэт и переводчик, общественный деятель);
- пл. и ст. метро *Франтишка Богушевича* (Франтишек Бенедикт Казимирович Богушевич – поэт, прозаик, публицист);
- пер., ул., пл. и ст. метро *Якуба Коласа* (Якуб Колас – псевдоним, настоящее имя – Константин Михайлович Мицкевич – писатель, драматург, народный поэт БССР, переводчик, классик белорусской литературы);
- ул. *Янки Брыля* (Иван Антонович Брыль – народный писатель БССР, переводчик, публицист);
- ул. *Янки Купалы* (Янка Купала – псевдоним, настоящее имя – Иван Доминикович Луцевич – народный поэт БССР, переводчик, драматург, публицист, классик белорусской литературы);
- ул. *Янки Мавра* (Янка Мавр – псевдоним, настоящее имя – Иван Михайлович Фёдоров – писатель, переводчик и драматург, один из основателей белорусской детской литературы).

Творчество названных писателей, драматургов и поэтов отражает особенности белорусской культуры, истории, природы, национального характера, системы и обрядовой организации народных, христианских и государственных праздников. Примечательно, что в псевдонимах белорусских поэтов и писателей имена *Алесь* и *Янка* являются белорусскими вариантами широко распространенных в Беларуси и России имен *Александр* и *Иван*, что подчёркивает единство белорусского и русского народов.

1.2. Отражают русскую культуру:

- ул. *Белинского* (Виссарион Григорьевич Белинский – литературный критик, публицист, философ);

- ул. Герцена (Александр Иванович Герцен – революционер, писатель, публицист, философ);
- ул. Гоголевская (Николай Васильевич Гоголь – писатель, критик, публицист, классик мировой литературы);
- ул. Грибоедова (Александр Сергеевич Грибоедов – поэт, драматург, дипломат, пианист и композитор);
- ул. и пер. Достоевского (Фёдор Михайлович Достоевский – писатель, классик мировой литературы);
- ул. Есенина (Сергей Александрович Есенин – поэт);
- ул., пер. и пр-д Кольцова (Алексей Васильевич Кольцов – поэт);
- ул. Льва Толстого (Лев Николаевич Толстой – писатель, классик мировой литературы);
- пер. и ул. Маяковского (Владимир Владимирович Маяковский – поэт, драматург, актёр, сценарист, художник);
- пр. Пушкина и ст. метро Пушкинская (Александр Сергеевич Пушкин – классик мировой литературы, поэт, прозаик, драматург, публицист, издатель; создатель современного русского литературного языка);
- ул. Тургенева (Иван Сергеевич Тургенев – писатель-классик);
- ул. Чернышевского (Николай Гаврилович Чернышевский – философ, революционер-демократ, писатель, литературовед, литературный критик, публицист);
- ул. Чехова (Антон Павлович Чехов – писатель-классик, драматург);
- ул. Щедрина (Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин – писатель, критик, публицист).

2. Урбонимы, названные в честь художников и скульпторов, актёров и музыкантов.

2.1. Отражают белорусскую культуру:

- ул. Азгура (Заир Исаакович Азгур – скульптор, народный художник Беларуси; народный художник СССР);
- ул. Аладовых (супруги Аладовы: Николай Ильич – композитор, педагог, народный артист Беларуси; Елена Васильевна – искусствовед, заслуженный деятель искусств Беларуси);
- ул. Александровская (Лариса Помпеевна Александровская – оперная певица, режиссёр и общественный деятель);
- пер. и ул. Игната Буйницкого (Игнат Терентьевич Буйницкий – актёр, режиссёр, театральный деятель, основатель первого профессионального национального белорусского театра);
- ул. Валентия Ваньковича (Валентий Мельхиорович Ванькович – художник-романтик XIX в.);
- ул. Владислава Голубка (Владислав Иосифович Голубок, настоящая фамилия – Голуб – актёр, режиссёр, театральный деятель, драматург, один из основателей белорусского национального театра);
- ул. Геннадия Цитовича (Геннадий Иванович Цитович – музыковед-фольклорист, музыкальный этнограф и хоровой дирижёр);
- ул. Григория Ширмы (Григорий Романович Ширма – хоровой дирижёр, фольклорист, музыкальный и общественный деятель);
- ул. Евгения Глебова (Евгений Александрович Глебов – композитор, дирижёр, педагог);

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

– ул. *Жиновича* (Иосиф Иосифович Жинович, настоящая фамилия – Жидович – дирижёр, композитор, цимбалист, педагог);

– ул. *Язепа Дроздовича* (Иосиф Нарцизович Дроздович – художник, скульптор, фольклорист, археолог, писатель).

2.2. Отражают русскую культуру:

– ул. и пер. *Айвазовского* (Иван Константинович Айвазовский – художник-маринист);

– ул., 1-ый и 2-ой пер. *Васнецова* (Виктор Михайлович Васнецов – живописец, театральный художник, портретист);

– ул. *Верещагина* (Василий Васильевич Верещагин – живописец-баталист);

– ул. *Грекова* (Митрофан Борисович Греков – живописец, основоположник советской батальной живописи);

– ул. *Станиславского* (Константин Сергеевич Станиславский – русский и советский театральный режиссер, актер);

– ул. и пер. *Федотова* (Павел Андреевич Федотов – живописец и график);

– ул., пер. и пр-д *Чайковского* (Пётр Ильич Чайковский – композитор-классик, дирижер);

– ул. *Шишкина* (Иван Иванович Шишкин – живописец, крупнейший представитель русской реалистической школы пейзажа);

– ул. *Щепкина* (Михаил Семёнович Щепкин – актер, основоположник реализма в русском сценическом искусстве).

Необходимо отметить, что наиболее частотными наименованиями городских объектов являются сочетания, состоящие из имени и фамилии представителя белорусской культуры (ул. и ст. м. *Франтишка Богушевича*, ул. *Валентина Ваньковича*), гораздо реже меморатив равен фамилии (ул. и пер. *Макаёнка*). И, наоборот, наиболее частотными являются однокомпонентные наименования-фамилии, посвященные российским известным личностям.

3. Урбонимы, названные в честь советских ученых и изобретателей белорусского и русского происхождения.

3.1. Белорусского происхождения:

– ул. *Академика Высоцкого* (Михаил Степанович Высоцкий – конструктор в области машиностроения, академик Национальной академии наук БССР);

– ул. и пер. *Академика Вышелесского* (Сергей Николаевич Вышелесский – учёный в области ветеринарной медицины, академик Национальной академии наук БССР).

3.2. Русского происхождения:

– ул. *Академика Курчатова* (Игорь Васильевич Курчатов – физик, академик Академии наук СССР);

– ул. и пер. *Бехтерева* (Владимир Михайлович Бехтерев – психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России);

– ул. *Докучаева* (Василий Васильевич Докучаев – естествоиспытатель, основатель современного научного почвоведения и комплексного исследования природы);

– ул., пр-д и пер. *Жуковского* (Николай Егорович Жуковский – основоположник теоретической и экспериментальной аэромеханики);

– ул. *Кулибина* (Иван Петрович Кулибин – механик-самоучка, изобретатель).

4. Урбонимы, названные в честь топонимов Беларуси и России.

4.1. Отсылающие к белорусским населенным пунктам и гидронимам (наименованиям рек и озер):

- ул. *Бобруйская* – названа по расположению вблизи вокзала Либаво-Роменской железной дороги, на которой первой крупной станцией после Минска был г. Бобруйск;
- ул. *Брест-Литовская* получила имя в память о древнем названии города Бреста;
- ул. *Быховская* (г. Быхов – город в Могилёвской области);
- ул. *Витебская* (г. Витебск – областной центр Беларуси);
- ул. *Глубокская* (г. Глубокое – город в Витебской области);
- пер. *Гомельский* (г. Гомель – областной центр Беларуси);
- ул. *Минская* (г. Минск – столица Республики Беларусь);
- ул. *Нарочанская* (озеро Нарочь – самое большое озеро в Беларуси);
- ул. *Баторинская* и пер. *Баторинский* (озеро Баторино в Мядельской области).

4.2. Отсылающие к российским городам и гидронимам:

- ул. *Волгоградская* (Волгоград – центр Волгоградской области на юго-востоке РФ);
- ул. *Московская, Московский район*, ст. метро *Московская* (Москва – столица РФ и бывшего СССР);
- ул. *Пензенская* (г. Пенза – один из крупнейших городов России);
- ул. *Пермская* и *Пермский* пер. (г. Пермь – крупный промышленный, научный и культурный центр Урала);
- ул. *Томская* и *Томский* пер. (г. Томск является одним из старейших городов Сибири);
- ул. *Тульская* и *Тульский* пер. (г. Тула является городом-героем РФ);
- ул. *Уфимская* (г. Уфа – столица современной Республики Башкортостан);
- ул. *Волжская* и пр-д *Волжский* (река Волга расположена в европейской части России, является одной из крупнейших рек в мире);
- ул. *Ильменская* (озеро Ильмень находится в Новгородской области).

Белорусская культура и русская культура находят отражение в наименованиях единиц минского городского ландшафта. Но, несмотря на такую близость и родственность, есть в каждой культуре свои собственные черты и отличия. А мемориальные имена имеют важное значение для культуры и истории близкородственных стран.

Литература:

Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии М.: Наука, 1988. 187 с.
Их именами названы ... Улицы Минска: энцикл. справ. / редкол.: В.В. Андриевич (гл. ред.) (и др.). Минск: Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2014. 488 с.

Минск: атлас туриста / (сост. Республиканским унитарным предприятием «Белкартография»; ред. Л.В. Солдак; фото Л.Г. Кирячок). Минск: Белкартография, 2017. 135 с.

УДК 378.141

Медведева С.В.
(Московский государственный автодорожный
технический университет МАДИ,
Москва, Россия)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН
МАДИ**

Аннотация. В статье описывается круг проблем, связанных с обучением русскому языку как иностранному на подготовительном факультете МАДИ студентов, прибывших из Афганистана. Рассматриваются возможные пути преодоления данных проблем и даются практические рекомендации на основе собственного опыта работы с афганскими обучающимися в Московском автодорожном техническом университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национальная методика преподавания, афганские студенты, уровень подготовки по общеобразовательным предметам, мотивация.

UDK 378.141

Medvedeva S.V.
(Moscow State Automobile and Road Construction
Technical University MADI, Moscow, Russia)

**ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AT THE PREPARATORY
FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS OF MADI**

Abstract. The article describes a range of problems related to teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty of MADI to students who arrived from Afghanistan. Possible ways to overcome these problems are considered and practical recommendations are given based on their own experience working with Afghan students at the Moscow Automobile Technical University.

Key words: Russian as a foreign language, national teaching methodology, Afghan students, the level of training in general education subjects, motivation

Ежегодно наш технический университет МАДИ принимает от 200 до 250 иностранных обучающихся из Китая, Вьетнама, Ливана, Сирии, стран Африки и ближнего зарубежья. Однако с недавних пор начало прибывать достаточно большое количество студентов из Афганистана. Вот как раз афганский контингент обучающихся и вызывает самое большое количество проблем. Целью данной статьи является освещение проблем, связанных с обучением на подготовительном факультете граждан, прибывающих из Афганистана, и возможных путей их преодоления.

Ещё в недавнем прошлом количество студентов в учебной группе не превышало девятери человек, но современные экономические законы работы вузов вынудили администрацию кафедр подготовительных факультетов с прошлого учебного года увеличить количество слушателей в каждой группе до 12 человек. А в некоторых вузах последнюю пару лет среднее количество обучающихся достигло 14-16 человек (Пиневич 2017: С. 5). Преподавать иностранный язык в таких группах стало значительно сложнее: элементарно не хватает времени опросить всех студентов за урок, проконтролировать уровень усвоения нового учебного материала и ответить на все вопросы студентов. И хотя деканат старается формировать группы по схожим культурно-религиозным признакам, однако состав группы практически всегда очень неоднородный по уровню образования, полученного обучающимися в школе.

Традиционно на учёбу приезжают исключительно молодые люди. Они довольно хорошо говорят и понимают по-английски. Примечательно, что, уже владея одним иностранным языком, они зачастую не в состоянии выучить второй иностранный язык. Понятно, что русский язык отличается от английского или языка фарси (пушту и урду), на котором говорят наши слушатели, но зачастую студенты никак не хотят понять, что язык – это сложная знаковая система, каркас которой составляют грамматические правила, нарушение которых приводит к потере смысла высказывания. Вероятно, это связано со слабой мотивацией обучающихся и с тем, что свою трудовую карьеру афганские студенты планируют строить в европейских странах, где им пригодится английский язык, и, конечно, часть студентов вернётся на родину, где знание русского языка им, естественно, не понадобится. То есть русский язык – это формальное средство для получения диплома, которое в будущем не пригодится.

Адаптационный период у студентов из Афганистана проходит почти так же, как и у студентов из других стран (Ветошкина, Касумова 2022: С. 17). Однако, они в большей степени волнуются о своих близких, оставшихся на родине. У некоторых студентов родственники, оставшиеся в Афганистане, не имеют мобильных телефонов, а потому связаться с ними не представляется возможным. Задача преподавателя в данной ситуации состоит в более внимательном отношении к таким «психологически уязвимым» обучающимся. Исходя из личного опыта, можно посоветовать чаще беседовать с такими студентами, объясняя им, как родные волнуются, всё ли в порядке у их сыновей и братьев. Одновременно родители и все члены семьи гордятся таким отважным молодым человеком, который отправился в далёкую страну получать образование и стать будущей опорой всех близких и дорогих ему людей.

Итак, вводный фонетический курс афганские студенты осваивают довольно быстро, не испытывая никаких проблем с произношением, однако интонационный аспект требует кропотливой работы и постоянного контроля к течение всего первого семестра (Шутова 2018: С. 269). Основные трудности начинаются с изучением основного курса русской грамматики. Во-первых, надо понимать разницу между методикой преподавания в Афганистане и в России. В Афганистане методика нацелена на коллективную форму работы, когда учащиеся хором повторяют всё сказанное учителем. Инициатива в учебном процессе не приветствуется, поскольку студенты должны заучить предлагаемый их вниманию учебный материал, а это довольно трудно, т.к. не всегда школа может обеспечить всех школьников учебниками и заучивать материал приходится со слов учителя. В России методика преподавания нацелена на индивидуальную работу с учащимися. При этом любая инициатива ребёнка или любознательность, выходящая за рамки изучаемого на уроке материала, всячески поощряется и удовлетворяется.

Разница в методических подходах часто сказывается, например, в ходе игровых учебных ситуаций, когда студенты-афганцы ждут указаний преподавателя и не проявляют даже минимальной творческой инициативы. Ещё интереснее проходит опрос обучающихся на уроке. Если слабый студент затрудняется с ответом, инициативу в свои руки берёт сильный студент, который, разделив ответ на отдельные словосочетания, чётко и достаточно громко произносит фрагменты ответа. Слабый студент повторяет за сильным слово в слово каждый кусочек ответа и замолкает, когда смолкает сильный студент. Надо понимать, что подобный стиль ответа слабого студента ни в коей мере не означает подсказку со стороны сильного. По словам самих афганских обучающихся, такая система «работы» не тормозит учебный процесс на уроке, не заставляет преподавателя ждать, когда же наконец он получит ответ. При этом слабому студенту

удаётся избежать унижения, связанного с невозможностью ответить на поставленный вопрос, тогда как другие студенты отвечают легко и быстро. А подобное повторение помогает, якобы, заучить учебный материал.

Во-вторых, категория рода, которая напрочь отсутствует в их национальных языках, и падежная система русского языка повергают в ужас афганских обучающихся, которые с трудом усваивают изменение глаголов по лицам и систему твёрдости и мягкости согласных, которая актуальна, например, для образования множественного числа существительных. Афганские студенты с трудом усваивают информацию о том, что каждый глагол отвечает на определённый вопрос. Вопрос, в свою очередь, помогает определить падеж, а падеж указывает на окончание, которое может относиться к существительному определённого рода. Связано это с тем, что в национальных языках афганцев имеется только один вопрос, который, исходя из понимания контекста, означает «где?», «куда?», «откуда?» и т.д.

В-третьих, надо отметить также, что афганские студенты не «умеют учиться». Многие из них попросту не умеют работать самостоятельно как на уроке, так и дома. У большинства студентов из Афганистана отсутствует волевая саморегуляция, при этом они демонстрируют завышенный уровень самооценки и пониженную способность к самокритике (Медведева 2022: С. 28-29). Они считают, что отсидев некоторое количество часов на уроках в университете, в общежитии следует только отдыхать. При этом они не желают повторить материал, пройденный на уроках, выучить новые слова, постараться пересказать учебный текст. Они абсолютно не умеют работать с учебником. Например, когда на уроке просишь афганских студентов выполнить упражнение на закрепление новой только что разобранной грамматики, они, открыв книгу, спрашивают, что надо делать. Студенты не догадываются прочитать задание и образец выполнения, данный перед началом каждого упражнения. Часто обучающиеся просят преподавателя или объяснить, что надо делать или прочитать правильный вариант выполнения первого предложения. В подавляющем большинстве случаев афганские студенты не придерживаются нумерации внутри упражнения, а начинают читать сразу или со второго, или с третьего предложения. На вопрос: Почему чтение началось именно с произвольно выбранного номера? – студент отвечает, что сам не знает, велено читать – он и читает. На первых уроках вводно-фонетического курса приходится специально посвящать минут 30-40 объяснению методов работы с учебником и показывать как делать записи в тетради.

Пересказать текст из пяти предложений могут от силы 2-3 человека из 12 студентов. Начинается обучение пересказу простейших текстов, состоящих из 5-10 коротеньких предложений, по принципу от «простого к сложному». И всё равно студенты не рисуют оторваться от листа бумаги. Они пишут содержание текста на родном языке и, не отрывая взгляда от собственных записей, пытаются коряво переводить. Чаще всего они стараются заучить текст наизусть, пропуская все длинные или непонятные слова.

Без телефона афганские студенты не рисуют появляться на уроке. На вопрос: не легче ли выучить слова, чтобы понимать окружающих носителей языка? – студенты отвечают, что нет необходимости в заучивании слов, поскольку телефон призван помочь в проведении любой коммуникации на любую тему (бытовую, научную и т.д.). Когда указываешь им на несовершенство их системы электронного перевода, они разбивают свой ответ на смысловые куски или стараются объясниться синонимичными высказываниями. Часто, хотя их неоднократно предупреждали заранее, когда на экзамене афганских обучающихся просят положить свои телефоны на стол преподавателя, у них случается шок. Они и представить себе не могут, как возможно написать

экзаменационную контрольную работу или прочитать и пересказать текст без телефонного переводчика.

Многолетний опыт работы со студентами из Афганистана приводит к следующим выводам:

- необходимо ужесточить тест для предварительной оценки знаний афганских студентов, поступающих на подготовительный факультет;

- поскольку у студентов, прибывающих из Афганистана, в подавляющем большинстве случаев необычайно слабая подготовка по общеобразовательным предметам, рекомендуется не годичный, а полуторагодичный курс обучения на подготовительном факультете. Только тогда их уровень знаний сравняется с уровнем знаний российских студентов;

- сократить объём учебного материала по русскому языку, стараясь ограничиться самым необходимым грамматическим минимумом в рамках языкового уровня В1 (Борзова 2021, С. 18);

- больше времени уделять заучиванию на уроках новой лексики и ввести частичный запрет на пользование телефоном на занятиях.

Итак, низкая успеваемость большинства афганских студентов связана как со слабой общеобразовательной подготовкой, так и в большей степени с существующей разницей в методике преподавания национальных образовательных систем Афганистана и России. Также здесь надо отметить низкую мотивацию к изучению русского языка: стоимость учебного курса в России значительно ниже аналогичного учебного курса в Европе или Америке. Заплатив деньги, афганский студент может посещать занятия в любом вузе России, даже не понимая окружающих его носителей языка. Получив диплом, студенты могут вернуться на родину или отправиться в какую-нибудь европейскую страну, где с их уровнем английского языка они смогут найти работу. В любом случае уровень образования таких обучающихся без знания русского языка не сможет соответствовать уровню специалиста с качественным образованием.

Ещё одним фактором, влияющим на успеваемость студентов из Афганистана, является организационный фактор. Многие обучающиеся зачастую приходят на занятия в удобное для них время. На вопрос: почему они явились на урок с опозданием на 50-70 минут? – студент отвечает, что он поздно лёг спать, потому что играл на компьютере или общался с друзьями и т.д., потому и проспал. Но вот он здесь, готов учиться, но не понимает новую грамматику. Впрочем, ничего страшного, он просто посидит и послушает. Таким образом, становится понятно, что работа со студентами, прибывающими из Афганистана, имеет свою методическую и организационную специфику. Преподавателям, работающим с афганскими студентами, ещё предстоит разработать свою систему организации учебного и воспитательного процесса, т.к. количество афганских обучающихся постепенно увеличивается с каждым годом.

Литература:

Борзова, И.А. К вопросу оптимизации процесса обучения русскому языку учащихся-иностранцев в современных педагогических условиях // Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. С. 15-21.

Ветошкина, Ю.В., Касумова, С. Изучение адаптации иностранных студентов (на примере ПГНИУ и ПГМУ) (Электронный ресурс) // Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики.. URL: <http://psu.ru/fils/science/books/sborniki/Soziokulturnaya-adaptaciya-inostrannyyh-studentov-v-rossijskih-vuzah.pdf> (дата обращения: 19.03.2024).

Медведева, С.В. Методики традиционного и дистанционного обучения русскому языку как иностранному на примере работы со студентами в Московском автодорожном техническом университете (Электронный ресурс)// Вестник Тульского государственного университета. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Тула: Изд-во ТулГУ. 2022. Вып. 21. С. 24-29. URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=49798318> (дата обращения: 25.03.2024).

Пиневич, Е.В. Обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении: проблемы и пути их решения (Электронный ресурс)// Гуманитарный вестник, 2017, вып. 3, С. 1-6. URL: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2017-3-423> (дата обращения: 21.03.2024).

Шутова, М.Н., Орехова, И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного// Русистика. М.: Гос. ИРЯ им. Пушкина. 2018. Т. 16. № 3. С. 261-278.

УДК 82.01/09

Мельниченко Н.П.

(*Российский государственный социальный университет,
Москва, Россия*)

Одинцова Е.С.

(*МИРЭА - Российский технологический университет,
Москва, Россия*)

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ
В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН И ЛИЦ БЕЗ ГРАЖДАНСТВА**

Аннотация. В статье рассмотрены отдельные проблемы, связанные с преподаванием литературы в рамках дополнительных общеобразовательных программ для иностранных граждан и лиц без гражданства. Представлены рекомендации преподавателям для подачи материала на этапе изучения русского фольклора.

Ключевые слова: русская литература, фольклор, фольклорные жанры, языковая, коммуникативная, социокультурная и образовательная компетенции.

UDK 82.01/09

Melnichenko N.P.

(*Russian University of State for Social,
Moscow, Russia*)

Odintsova E.S.

(*MIREA - Russian Technological University,
Moscow, Russia*)

**THE STUDY OF RUSSIAN FOLKLORE IN LITERATURE CLASSES
AS PART OF ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAMS FOR FOREIGN
CITIZENS AND STATELESS PERSONS**

Abstract. The article considers some problems related to the teaching of literature in the framework of additional general education programs for foreign citizens and stateless persons. Recommendations are presented to teachers for submitting material at the stage of studying Russian folklore.

Key words: Russian literature, folklore, folklore genres, linguistic, communicative, socio-cultural and educational competencies.

Согласно приказу Министерства науки и высшего образования № 998 от 18 октября 2023 г. литература является основным общеобразовательным предметом гуманитарного

профиля дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (далее – Программ) (Приказ 2023: С. 3). Ее изучение иностранными обучающимися имеет определенные трудности, обусловленные рядом проблем.

Группы подготовительного отделения для иностранных граждан, как правило, разнородны, так как обучающиеся имеют разный образовательный и языковой уровень. Иностранные слушатели знакомы лишь с отдельными произведениями русской литературы, зачастую – по неполным переводам, как, например, слушатели из Китая, или практически не имеют о ней представления, что характерно для представителей африканских стран. Ситуация осложняется тем, что изучение специальных предметов начинается уже на втором-третьем месяце обучения на подготовительном отделении. К этому моменту слушатели еще не владеют русским языком и, тем более, научным стилем речи в должной мере, позволяющей освоить литературу и литературоведческие понятия в полном объеме. Кроме того, художественный текст имеет еще и контекст, а также подтекст, понимание которых оказывается за пределами возможностей иностранных слушателей. Изучение русской литературы осложняется также незнанием иностранными слушателями культурных и исторических реалий.

В этом отношении «особую значимость приобретает поиск и внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих наряду с его фундаментальностью и соблюдением образовательных стандартов развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций студентов, способствующих формированию системных знаний о культуре и литературе страны изучаемого языка» (Жарикова 2013: С. 75). Преподаватель вынужден подбирать материал таким образом, чтобы он был доступен слушателям, помог им развить языковые компетенции, составить представление о русской литературе, ее теории и истории.

Включение в программу отдельных произведений представляется весьма спорным. В частности, знакомство со «Словом о полку Игореве», «Повестью временных лет» и т.д. тяжело проходит и у русских школьников. В то время как изучение других произведений, например, русского фольклора, классической литературы, несмотря на сложности, способно вызывать живой познавательный интерес, способствует формированию ряда компетенций, необходимых для продолжения обучения по программам высшего образования.

Чтобы соблюсти требования стандарта (Стандарт 2001) и помочь в успешном освоении программы, необходимо обеспечить постепенное погружение в русскую литературу. Обучающиеся должны успеть расширить словарный запас, литературоведческие и лингвострановедческие знания до знакомства с образцами классики. Помогут им в этом комментарии преподавателя, работа со словарем, предтекстовые и послетекстовые задания. Работа с неадаптированным текстом должна быть на начальных этапах очень дозированной, чтобы избежать неуспеха, а значит, и потери мотивации к обучению. Материал для занятий должен тщательно отбираться и сопровождаться иллюстративным материалом.

Рассмотрим специфику изучения фольклора как первого этапа в истории русской литературы на подготовительном отделении. Он обладает большим потенциалом для обогащения знаниями о русской культуре, будучи иллюстрацией национального самосознания, хранилищем культурных традиций.

В задачи преподавателя на данном этапе, помимо ознакомления иностранных слушателей с русскими фольклорными текстами и введения отдельных литературоведческих терминов на русском языке, входит развитие навыков разговорной и письменной речи, расширение культурного кругозора обучающихся, знакомство и углубление их представлений о некоторых русских культурно-исторических реалиях.

Изучение раздела начинается с введения понятия фольклора и его особенностей, отличающих фольклор от литературных произведений. Для этого можно предложить следующий текст. Слушатели после прочтения должны сделать самостоятельные выводы о том, какие черты характеризуют фольклор.

Фольклор, или устное народное творчество (УНТ), появился в тот период, когда еще не было письменности. Этот период называют долитературным (до литературы). У фольклора нет автора, потому что его создавал народ.

Фольклор – это мысли и чувства народа. Он рассказывает о жизни, природе. Его изучение помогает узнать об истории и культуре.

Существуют разные фольклорные жанры: пословицы, поговорки, скороговорки, сказки, былины, загадки и т.д.

Вопросы: Что такое фольклор? Почему это творчество называется устным? Кто автор фольклора? О чем рассказывает фольклор? Зачем нужно изучать фольклор? Приведите примеры жанров фольклора. В чем отличие фольклора от остальной литературы?

Далее изучаются различные фольклорные жанры. Как правило, на этом этапе ограничиваются детским фольклором (скороговорки, считалки), эпическими (пословицы, поговорки, загадки, былины, сказки) и лирическими жанрами (песни).

Изучение малых фольклорных жанров – загадок, пословиц, поговорок, скороговорок – позволяет ввести такие литературоведческие термины на русском языке, как ритм, рифма, аллитерация, ассонанс, звукоподражание. Учащиеся сами формулируют для них определения, анализируя примеры фольклора. Преподаватель может предложить слушателям определить на слух ударные слоги, повторяющиеся звуки, подчеркнуть звуки в написанном произведении, поделиться знаниями, какие звуки издают животные, явления природы, предметы в разных странах.

Чтение скороговорок может предварять любое занятие в качестве фонетической зарядки, которая воспринимается как игра. Скороговорки целесообразно подбирать для коррекции артикуляции звуков в соответствии с трудностями, которые испытывает аудитория.

При изучении загадок возможно использование иллюстративного материала – аудиозагадки, видеоряды, презентации. Это помогает ускорить темп освоения новой лексики, увеличить объем изучаемого материала. Иностранные слушатели составляют собственные загадки, предварительно рассмотрев тропы, которые обычно лежат в основе данного фольклорного жанра: эпитет, сравнение, метафору, гиперболу. Такое задание способствует овладению образными средствами, расширяет возможности их использования иностранными слушателями в коммуникации.

Пословицы, поговорки и загадки являются хорошим средством для расширения лексического запаса, повторения лексических или грамматических тем, получения культурных и лингвокультурологических знаний. Например:

Обсудите с преподавателем русские пословицы о еде. Что они означают? Какие блюда и продукты в них упоминаются? Какие продукты главные в вашей национальной кухне?

Каша – мать наша. Хлеб – всему голова. Лук семь недугов лечит. Щи да каша – пища наша. Кашу маслом не испортишь. Худ обед, когда хлеба нет. Изба красна углами, а стол пирогами. Репу есть – не велика честь. Ешь чеснок и лук – не возьмет недуг. Где блины, тут и мы; где с маслом каша, тут место наше. Кисель зубов не портит. Капуста не пуста, сама летит в уста. Хрен редьки не слаще.

Пословицы и поговорки являются иллюстрацией русского характера. После знакомства с этими жанрами можно предложить студентам назвать качества, которые ценятся русскими людьми. Можно сравнить их с качествами, которые ценятся другими народами. Такого рода материал стимулирует дискуссию, создает условия для реализации коммуникативного подхода в обучении.

Сопоставление пословиц и поговорок разных народов поможет соблюсти принцип учета ментальности и будет способствовать развитию воображения и активизации познавательной деятельности (Жарикова 2013: С. 76). Кроме того, сравнение фольклора разных стран подводит к выводу о том, что устное народное творчество представляет собой обобщенный житейский, социальный и исторический опыт у всех народов, аккумулирует общечеловеческие ценности.

Н.А. Козловцева предлагает в изучение периода фольклора включить также и приметы (Козловцева 2019: С. 257). Это представляется целесообразным, так как сопоставление примет с разными природными явлениями, народными праздниками обогатит языковые, лингвострановедческие и культурные знания иностранных обучающихся, поможет им найти сходства и различия между культурой, климатом, географическим положением своей страны и Россией.

Изучение фольклорной поэзии – песен и былин – лучше всего проводить с использованием иллюстративного материала. Студенты хорошо слышат песенный лад, выстраивают предположение о том, чему посвящена песня. Этот жанр может служить для развития слухопроизносительных навыков речи и повторения лексических и грамматических тем. Например: «Вдоль по улице метелица метет» (постановка звуков (т) – (т'), (ц), обращения к лицам женского пола, повелительное наклонение), «Валенки» (лексика по теме «Зима», глагол «носить» в разных значениях, повелительное наклонение), «Калинка-малинка» (звуки (л'), (м), (н), йотированные гласные, повелительное наклонение, обращение) и т.д. (Песни на уроках РКИ 2020).

При изучении песни можно вводить термины «ритм», «рифма», названия стихотворных размеров на русском языке. Обучающиеся, как правило, быстро усваивают их, так как уже познакомились с ними в курсе изучения родной литературы. Быстро освежить эти знания можно путем анализа и установления закономерности чередования звуков, ударных и безударных слогов. Кроме того, песни – хороший способ мотивации, они позволяют изучать язык и культуру в непринужденной форме.

Изучение былин с чтением неадаптированных текстов затруднительно. Преподавателю стоит отдать предпочтение адаптированным отрывкам из произведений, видеоматериалам. В качестве тем для обсуждения можно предложить составление портретов положительных и отрицательных героев русских былин. Полезным будет изучение фольклора в историко-культурном и историко-литературном контексте. Так, можно провести параллели между фантастическими врагами – Тугарином Змеевичем, Соловьевом-разбойником и т.д. – и реальными историческими событиями – набегами кочевников, татаро-монгольским игом, познакомить иностранных слушателей с русским искусством, например, с картинами В.М. Васнецова, М. Авилова, Е.П. Шитикова, Н.

Периха, К. Васильева и т.д. В рамках изучения былин можно работать и с мультфильмами – такими, как цикл мультфильмов «Три богатыря» и др.

Изучение русских сказок лучше начинать с кумулятивных, так как их основная цель – научить детей правильно говорить. В отношении иностранных слушателей эта цель остается актуальной, поэтому «Репка», «Курочка-ряба» «Теремок» и т.д. хорошо воспринимаются обучающимися. После прочтения текста и работы с ним можно предложить просмотр одноименных мультфильмов. С целью закрепления иностранные слушатели могут разыграть эти сказки по ролям.

При изучении сказок о животных вводится термин «аллегория». Сформулировать его определение помогут анализ характеров и поведения героев русских сказок: заяц – трусливый, лиса – хитрая, медведь – сильный, волк – глупый и т.д., животные ведут себя, как люди. Можно попросить слушателей сравнить, какие качества каким животным приписываются в сказках их народа. Стоит обратить внимание на различные способы «очеловечивания». Например, на наличие отчества у некоторых героев: Лиса Патрикевна, Михайло Потапыч, Котофей Иванович. В качестве материала для просмотра на уроке или дома могут быть рекомендованы старый и новый мультфильм «Маша и медведь», «Волк и семеро козлят», «Волк и лиса», «Лиса и журавль» и др.

Сказки богаты сравнениями. На их материале можно проанализировать структуру и семантику компаративных конструкций русского языка. Такого рода задания могут предварять чтение отрывков из произведений или, наоборот, входить в послетекстовые задания.

Как уже отмечалось, препятствием к освоению иностранными слушателями русской литературы становится не только низкий уровень владения русским языком, но и отсутствие фоновых знаний. Поэтому, приступая к изучению волшебных сказок, необходимо отдельно рассказать о героях – Иване Царевиче, Василисе Премудрой, Кощее Бессмертном, Бабе Яге и т.д.; об образах славянской мифологии – русалках, кикиморе, водяном, лешем; об особом месте – тридевятом царстве; об особых предметах – шапке-невидимке, сапогах-скороходах, скатерти-самобранке; о магических числах, устойчивых эпитетах и т.п. Понимание инокультурного текста также зависит от овладения основами традиционной образности: ясный сокол, черный ворон, белая береза, широкое поле, распутье и т.д.

Преподаватель может предложить обучающимся описать внешность и черты характера героев русских сказок, сопоставить их с героями сказок родных стран. Такая работа позволит лучше понять русский национальный характер, а также еще раз подчеркнуть общность ценностей.

Необходимо обратить внимание слушателей на устойчивую композицию волшебных сказок, разобрать ее структуру. В дальнейшем это поможет оперировать понятием «композиция» и в отношении литературных произведений.

Завершая раздел фольклора, стоит продемонстрировать роль устного народного творчества и его отражение в русской литературе. Это можно будет сделать на примере поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина, повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством», поэмы Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос», сказок М.Е. Салтыкова-Щедрина, басен И.А. Крылова и т.д. Преподаватель может показать видео с фрагментами из произведений или предложить прочитать отрывки из текстов русских авторов, а обучающиеся должны найти образы и приемы, заимствованные из фольклора.

Таким образом, исходя из специфики изучения литературы в рамках дополнительной образовательной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства, преподавателю необходимо не только восполнить знания обучающихся по русской литературе, ввести литературоведческие термины на русском языке, обучить находить средства художественной выразительности в русском тексте, но и познакомить

учащихся с лингвострановедческим и историческим материалом, культурными реалиями, что имеет важную воспитательную и адаптационную функцию.

Практика преподавания показывает, что более продуктивным является изучение произведений с последующим формулированием литературоведческих определений, а не наоборот. Изучение русского фольклора на основе постоянного сопоставления с национальным устным народным творчеством позволяет путем выявления близких и контрастных черт стимулировать понимание и запоминание материала, усвоение русских традиций, осознание культурных явлений. Все это позволяет формировать языковую, коммуникативную, социокультурную и образовательную компетенции в рамках занятий по русской литературе на подготовительном отделении.

Литература:

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. - СПб.: Златоуст. 2001. 32 с.

Жарикова, Е.Е. Специфика изучения русского фольклора иностранными студентами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (22): в 2-х ч. Ч. II. С. 75-77.

Козловцева, Н.А. Особенности преподавания литературы иностранным слушателям подготовительных факультетов российских вузов // Baltic Humanitarian Journal. 2019. Т. 8. № (27). С. 256-259.

Нестерова, Н.Г., Курьянова, Т.С., Лю, С., Мао, Ю. (и др.) Песни на уроках РКИ. Томск, 2020. 144 с.

Приказ Министерства высшего образования и науки № 988 от 18.10.2023 «Об утверждении требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (Электронный ресурс). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006> (дата обращения: 20.02.2024 г.).

УДК 37.091.3

Мещерикова А.Ю.
(Всероссийский государственный университет
имени С.А. Герасимова (ВГИК)
Москва, Россия)

**ОСОБЕННОСТИ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КИНОВУЗОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и проблемы довузовского обучения иностранных студентов кинематографических вузов. Мультипрофильность профессиональной подготовки в киновузах, а также необходимость совместного обучения учащихся разных киноспециальностей в объединенных группах и определяют особенности довузовской подготовки в киновузе.

Ключевые слова: киновуз, студенты творческих специальностей, иностранные учащиеся, мультипрофильность, довузовское обучение.

UDK 37.091.3

Meshcherikova A.Y.
(All-Russian State University of Cinematography
named after S.A. Gerasimov (VGIK),
Moscow, Russia)

**FEATURES OF PRE-UNIVERSITY TRAINING
FOREIGN FILM STUDENTS**

Abstract. The article discusses the features and problems of pre-university education for foreign students of film universities. Multispecialization, the multidisciplinary nature of film university, as well as the need for joint training of students of different film specializations, determine the peculiarities of pre-university training at a film university.

Key words: film university, art students, foreign students, multispecialization, pre-university education.

Во времена СССР в творческих вузах не существовало подготовительных факультетов, где обучались бы иностранцы, изучающие русский язык с нулевого уровня. Иностранные студенты начинали обучение на первом курсе по окончании курса подготовительного факультета в МГУ им. М.В. Ломоносова, МИИТ или МАДИ – в Москве; ЛГУ, Педагогическом институте им. А.И. Герцена – в Ленинграде и пр.

Однако после распада Советского Союза поменялись требования к организации подготовительных факультетов в вузах, что дало возможность вузам, где раньше не существовало подготовительных отделений по обучению иностранных учащихся, такие отделения открыть. Так, практически во всех творческих вузах, и в кинематографических вузах в том числе, такие отделения появились, причем их по сложившейся традиции называли подготовительными факультетами.

Первые иностранные учащиеся, не владеющие русским языком и поступающие в творческий вуз с целью овладения языком в объеме, необходимом для продолжения обучения на первом курсе, появились в 1991-1992 годах. Например, во ВГИК (в ту пору Всесоюзный государственный институт кинематографии) приехали учащиеся из Южной Кореи. На волне возросшего интереса к России затем появились студенты из США, Великобритании, Ирландии, то есть из тех стран, граждане которых ранее крайне редко обучались в творческих вузах России, и в киновузах в том числе.

С 1995 года во ВГИК как в головном вузе кинематографического профиля был открыт подготовительный факультет, который ежегодно принимал иностранных учащихся, желающих не просто овладеть русским языком в необходимом объеме, но и продолжить обучение с целью получения киноспециальности.

Следует отметить, что обучение в высших учебных заведениях, готовящих киноспециалистов, имеет некоторые характерные особенности. Хотя существует традиционное разделение студентов по профилю подготовки (Вишнякова 1980: С. 29), согласно которому студенты киновузов считаются студентами художественного профиля, среди прочих творческих высших учебных заведений (театральных, художественных, хореографических и пр.) киновузы, и в частности ВГИК, выделяются мультипрофильностью направлений подготовки. В них обучаются будущие актеры, режиссеры, сценаристы (собственно творческий профиль), художники-постановщики, аниматоры (художественный профиль), звукорежиссеры (технический профиль), киноведы (гуманитарный профиль). Кроме того, будущие кинооператоры и режиссеры мультимедиа являются студентами не только творческого, но и технического (инженерного) профиля, а будущие продюсеры – не только творческого, но и экономического (Мещерикова 2020: С. 3). Подобная мультипрофильность, так характерная для киновузов, приводит к тому, что обучение иностранных студентов русскому языку во ВГИК (и во многих других киновузах и творческих вузах вообще) в основном ведется в так называемых объединенных группах. В одной группе оказываются студенты разных мастерских и разных факультетов, что отрицательно сказывается на организации и осуществлении обучения русскому языку, – это один из негативных факторов экстравербального характера.

В связи с необходимостью сертификации подготовительных факультетов многие вузы столкнулись с административными и организационными проблемами – в результате довузовская подготовка иностранных учащихся стала осуществляться по аналогии с организацией подготовительных курсов для российских абитуриентов. Так, иностранных учащихся, не владеющих русским языком и желающих в будущем поступить во ВГИК, стали принимать на подготовительные курсы по программе «Основы кинокоммуникации на русском языке». В кино- и других творческих вузах подобные программы назывались «Основы профессионального мастерства», «Выбор профессии» и пр.

В настоящее время в киновузах согласно программе подготовительных курсов в первом семестре, с сентября по декабрь, иностранные учащиеся изучают русский язык общего владения в объеме 24-30 академических часов в неделю – всего от 410 до 500 академических часов.

Нельзя не отметить еще один фактор экстралингвистического порядка, который является сугубо специфичным для киновуза, но оказывает при этом негативное влияние на успешность обучения и состоит в том, что любой студент (не только иностранный) с первых дней учебы должен обзаводиться личными и профессиональными знакомствами, поскольку это необходимо для будущей учебной деятельности. В киновузе невозможен индивидуальный успех вне успеха коллективного, поскольку кинопроцесс предполагает создание экранного произведения, а для этого должна быть создана съемочная группа. Если студент не будет вовлечен в творческий процесс, он не сможет получить положительные оценки на экзаменах по творческим предметам.

Таким образом, иностранные студенты с самых первых дней пребывания в стране и киновузе оказываются интегрированными в кинопроцесс, причем их деятельность (а значит, и коммуникативные потребности) не ограничивается только учебными или учебно-профессиональными рамками, но часто подразумевает и собственно профессиональную деятельность: иностранные учащиеся подготовительных курсов помогают студентам киновуза на съемках учебных работ, а кроме того, присутствуют и ассистируют на профессиональных съемках кинофильмов и телесериалов.

Поскольку программа подготовительных курсов для иностранных учащихся довузовского этапа в киновузе соответствует учебному плану по подготовке абитуриентов, занятия прекращаются на время зимней экзаменационной сессии и зимних каникул и возобновляются с началом второго семестра. Общее количество академических часов занятий в неделю сохраняется, но объем занятий русским языком снижается до 12 академических часов в неделю (всего 180-190 академических часов занятий русским языком). Учащиеся приступают к изучению ряда учебных дисциплин, которые можно поделить на общеобразовательные, общеспециальные и специальные (теоретические и практические). Общеобразовательные дисциплины можно буквально именовать таковыми, поскольку они являются общими для всех иностранных слушателей подготовительных курсов: русская литература, история России, история изобразительного искусства. Общеспециальные дисциплины – это история отечественного кино, а также особый курс русского языка «Эссе как метапредметный жанр». Подобный курс в ряде кино- и творческих вузах в целом не выделяется в отдельный изучаемый предмет, если (как во ВГИК) написание эссе не является форматом внутреннего испытания иностранных граждан по русскому языку при поступлении в вуз. При поступлении во ВГИК иностранный гражданин может предъявить результаты успешно сданного ЕГЭ по русскому языку, Сертификат I сертификационного уровня общего владения русским языком или пройти вступительное испытание по русскому языку в формате эссе. Все темы эссе связаны с кино – подготовка по программе курса

«Эссе как метапредметный жанр» подразумевает изучение и научного, и публицистического стилей русского языка.

Наконец, специальные учебные дисциплины изучаются иностранными слушателями подготовительных курсов в соответствии с их будущей киноспециальностью. Набор специальных предметов у иностранных учащихся может оказаться абсолютно разным, причем они могут быть теоретическими и практическими. Так, сценической речью занимаются будущие актеры и режиссеры, основы монтажа изучаются режиссерами и операторами, но не изучаются актерами и т.п. Кроме того, те дисциплины, которые в вузах не кинематографической специализации считаются общеобразовательными, в киновузе выступают как специальные, поскольку изучаются они с точки зрения прикладности и утилитарности. К примеру, физика. В киновузе изучаются отдельные разделы, причем различные для разных специальностей и факультетов: звукорежиссеры изучают акустику, кинооператоры – оптику. Причем разделы эти также имеют специфическую прикладность для киноспециалистов (звукозаписывающее и съемочное оборудование, способы съемки и пр.).

Из всех предметов, изучаемых на довузовском этапе иностранными учащимися в киновузе, преподаватели русского языка как иностранного, как правило, ведут только русский язык (в том числе специальный курс по подготовке к написанию эссе) и русскую литературу. Это означает, что при изучении этих предметов учитывается уровень подготовленности учащихся, осуществляется отбор текстового материала и пр. Занятия по всем остальным предметам проводятся преподавателями-предметниками, которые, как правило, никак не учитывают уровень владения иностранными учащимися русским языком.

Как и практически в любом вузе России, преподаватели РКИ киновузов создают методические разработки и пособия по изучению языка для специальных целей в соответствии с Учебным планом различных специальных дисциплин, но сталкиваются с ситуацией, когда на занятиях учебные материалы практически невозможно использовать, поскольку в одной объединенной группе обучаются учащиеся разных факультетов и направлений подготовки. В результате часто занятия русским языком в киновузе сводятся к репетиторству по профильным предметам, поскольку и сами студенты, и мастера просят преподавателя русского языка оказать содействие в выполнении творческих заданий (например, помочь выучить студенту-актеру текст роли с правильными ударениями в словах и с правильной интонацией). Это очень важный и серьезный негативный лингводидактический фактор.

Другим негативным фактором можно назвать обучение в одной объединенной группе иностранных учащихся разного уровня владения русским языком. Часто во втором семестре к группе присоединяются учащиеся, которые являются носителями русского языка или билингвами: они приезжают изучать специальные предметы, но крайне редко отказываются от посещения занятий русским языком. Очевидно, что для учащихся разного уровня владения русским языком обучение должно вестись с учетом разных коммуникативных потребностей. Более того, с учетом междисциплинарности. Так, носителям языка и билингвам необходимо изучение курса русского языка и культуры речи. Перед преподавателем русского языка как иностранного в киновузе встает крайне трудновыполнимая задача – необходимость находить такие педагогические тактики и такие виды заданий, которые позволят разрешить методические противоречия, неизбежно возникающие на уроке.

Довузовская подготовка иностранных учащихся киновузов имеет своей главной методической целью успешного поступления слушателей подготовительных курсов

(отделений) в высшее учебное заведение. Следовательно, преподаватель русского языка в киновузе должен находить такой лексический и грамматический материал, который лежит на «пересечении» коммуникативных потребностей разных студентов в группе, – другими словами, в основе должен лежать прагматический подход (Азимов, Щукин 2009: С. 208). Кроме того, преподаватель должен отбирать такой текстовый материал, выбирать такие виды работы, такие способы предъявления заданий, которые могут служить профессиональным (учебно-профессиональным) интересам студентов.

Итак, мультидисциплинарность и мультипрофильность обучения, а также обучение в объединенных группах иностранных учащихся разных направлений подготовки, что подразумевает разные коммуникативные, учебные и учебно-профессиональные задачи и разное содержание обучения, и определяют особенности довузовской подготовки в киновузах.

Литература:

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

Вишнякова, Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1980. 152 с.

Мещерикова, А.Ю. Основания для выделения иностранных учащихся кинематографических вузов в самостоятельный профиль обучения // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2020. № 2 (2). С. 2-9.

УДК 81

Мирзаева З.Р.

*Центр международного сотрудничества
Министерства просвещения Российской Федерации,
Москва, Россия)*

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ИНОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Данная научная статья исследует влияние русской литературы и культуры на развитие речи иноязычных школьников. Исследование основано на анализе эффективности использования русской литературы и культурных элементов в образовательном процессе для стимуляции развития речевых навыков иностранных учащихся.

Ключевые слова: русская литература, русская культура, развитие речи, иноязычные школьники, образовательный процесс.

UDC 81

Z.R. Mirzaeva
(*Center for International Cooperation*

*of the Ministry of Education of the Russian Federation
Moscow, Russia)*

**RUSSIAN LITERATURE AND CULTURE IN THE ASPECT
OF SPEECH DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE
SCHOOLCHILDREN**

Abstract. This scientific article examines the influence of Russian literature and culture on the speech development of foreign-speaking schoolchildren. The study is based on an analysis of the effectiveness of using Russian literature and cultural elements in the educational process to stimulate the development of speech skills of foreign students.

Key words: *russian literature, russian culture, speech development, foreign-language students, educational process.*

Актуальность темы исследования обусловлена следующими факторами и обстоятельствами.

Во-первых, изучение русской литературы и культуры помогает разнообразить и обогатить словарный запас иноязычных школьников. Русская литература богата метафорами, образным мышлением и уникальными выражениями, которые могут быть применены в иноязычном общении. Во-вторых, изучение русской литературы и культуры способствует формированию межкультурного понимания и толерантности. Русская литература и культура отражают богатую историю и культурное наследие страны, а также разнообразие взглядов и мировоззрений. Изучение русской культуры помогает иноязычным школьникам расширить свои знания о других культурах.

Объектом исследования в рамках данной статьи выступает развитие речи иноязычных школьников. Предметом исследования является влияние изучения русской литературы и культуры на развитие речи иноязычных школьников.

Степень научной разработанности темы довольно высока. В научной литературе можно найти множество исследований, которые подтверждают положительное влияние изучения русской литературы и культуры на развитие речи иноязычных школьников. Однако, несмотря на это, тема все еще предлагает много возможностей для дальнейших исследований. Например, можно провести более глубокий анализ конкретных аспектов развития речи, таких как лексика, грамматика, произношение, и изучить, как конкретные литературные произведения и культурные аспекты могут влиять на каждый из них.

Научная новизна данной темы исследования заключается в ее актуальности и способности привнести новые знания и практические методики в область обучения иноязычных школьников. Такое исследование может расширить наши знания о взаимосвязи между изучением русской литературы и культуры и развитием навыков речи у иноязычных школьников. Хотя тема исследования имеет уже значительную научную разработанность, она по-прежнему, на наш взгляд, является актуальной и предлагает возможности для новых исследований и дальнейшего развития.

Проанализировав научную, специальную и периодическую литературу, с целью имплементации положительного опыта, следует сказать, что исследование о воздействии русской классической и современной литературы на иностранных школьников, изучающих русский язык, является актуальным и интересным направлением. Русская литература обладает рядом качеств и достоинств, которые могут способствовать эффективному достижению поставленных целей обучения русскому языку.

Высказанная нами точка зрения базируется, прежде всего, на анализе психолого-педагогической и методической литературы. В 1988 году в журнале «Русский язык за рубежом» Ю.А. Бельчиков писал: «С пониманием «культура речи» соотносительно понятие «национальная речевая культура». Она включает в себя совокупность всего

лучшего, образцового, традиционно устоявшегося в стилистическом отношении - того, что способствует оптимальному выражению всей суммы социально значимых понятий. Все это отражено в литературных текстах...». И далее читаем: «В учебно-воспитательной работе над речевой культурой учащихся, направленной на привитие им навыков правильной, нормированной речи, целесообразно обращаться к лучшим образцам литературного языка к художественным, публицистическим произведениям классики и авторитетных современных литераторов... – т.е. к несомненным достижениям национальной речевой культуры» (Бельчиков 1988: С. 60-63).

Другие авторы считают, что для иностранных школьников, которые хотят свободно говорить на русском языке, важно овладеть современными языковыми нормами. Академики Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева (Журавлева 1988: С.5; Зиновьева 1988: С.6) отмечают, что использование художественных текстов в учебном процессе позволяет знакомить школьников с языковыми нормами и повышать их речевую культуру.

Данное знакомство с языковыми нормами и отработка их использования в речи школьников регулярно осуществляется на занятиях по русскому языку, включая чтение произведений русской литературы.

Языковой материал, как правило, предлагается в предтекстовых заданиях, чтобы помочь школьникам лучше овладеть языковыми средствами. Например, в учебном пособии «Читаем русскую классическую литературу» Н.А. Нилова (Нилова 2003: С. 3) предлагает школьникам повторить наиболее сложные грамматические темы русского языка, такие как образование и использование причастных и деепричастных оборотов.

В книге Н.С. Новиковой «Глагол в тексте» акцент сделан развитие у школьников умения правильно выбирать и использовать глагольные формы в речи, поэтому все упражнения в этой книге ориентированы на выбор правильного глагольного управления, выбор правильной видовой формы глагола, создание видовых пар и словообразовательных гнезд от заданного глагола и т.д. (Новикова 2008: С. 5).

В практической деятельности преподаватели считают, что на начальном этапе обучения, когда формируется грамматическая компетенция, важно организовать работу с предложно-падежными формами имен существительных в соответствии с морфологическими нормами современного русского языка.

В художественных произведениях, предлагаемых для изучения иностранцам, часто присутствует лексика, которая может быть сложной для понимания. Чтобы помочь учащимся, преподаватель подбирает материал с разделами «Словарь» и «Фразеология», в которых объясняются наиболее трудные слова и фразеологические обороты. Так, работа со словарными и фразеологическими разделами позволяет школьникам не только расширить свой словарный запас, но и развить языковые навыки, связанные с определением значения слов, использованием многозначных слов в своей речи, различением фразеологических выражений и свободных словосочетаний. Однако, в художественных произведениях часто встречается не только нормативная лексика, но и ненормативная (живая русская речь), такая как жаргонизмы, диалектизмы и просторечные слова. Эти элементы языка также требуют объяснения и понимания со стороны школьников. Преподаватели ограничивают работу с ненормативными

языковыми единицами первичным толкованием и объяснением их образной функции в художественном тексте.

Важно также, чтобы преподаватель объяснил школьникам роль жаргонизмов и как они отличаются от нормативных слов. Также школьникам следует понять, когда и где использование некоторых жаргонных слов может быть неприемлемым или табуированным.

В основном учебные материалы строятся на использовании таких лучших образцов русской классической и современной литературы, как произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, И.А. Бунина, А.А. Ахматовой, С.А. Есенина и многих других. Объектом изучения служат как законченные произведения, так и отрывки из известных литературных источников, учитывая языковые особенности.

Данная работа направлена на развитие речевой коммуникации иноязычных школьников. Она осуществляется в соответствии с логическим продолжением аудиторных мероприятий, включая различные формы работы, такие как обсуждение, анализ и интерпретация текстов разных жанров, которые воспроизводят русскую речь в различных коммуникативных ситуациях.

Художественный текст становится содержательной основой для речевых тем и ситуаций общения. Его коммуникативная направленность позволяет вовлечь учащихся в активный речевой процесс и развивает важные навыки, такие как обоснование собственной точки зрения, обмен мнениями на русском языке, участие в дискуссиях и другие. Иностранные школьники выступают активными участниками этих мероприятий, выражают свою точку зрения на русском языке, обмениваются мнениями и принимают участие в дискуссиях.

Таким образом, работа с художественными текстами способствует развитию речевой культуры инофонов, расширению словарного запаса, формированию навыков коммуникации и умению аргументировать свою точку зрения.

Реализация коммуникативных навыков на практике включает выполнение различных текстовых заданий, которые активизируют мышление школьников и развивают их умение выражать свои мысли на русском языке. К примеру: расскажите, вспомните, выразите и обоснуйте своё мнение, дайте свою оценку, охарактеризуйте, опишите, представьте себе, прокомментируйте, ответьте, сопоставьте, сравните, соотнесите, объясните, передайте смысл другими словами, придумайте, обратите внимание.

Такие задания активизируют мышление школьников и развиваются их речь. Они также создают основу для реальной коммуникации и речевого общения, в которых успешность зависит от знания правил речевого этикета и других факторов.

Художественные тексты, в частности, являются ценным материалом в этом плане. В известных произведениях литературы используются разнообразные этикетные формулы. Например, в стихотворении А.С. Пушкина «Ты и вы» показано различие между формами обращения «ты» и «вы» на примере двух влюблённых. Диалоги в прозаических произведениях также позволяют демонстрировать особенности речевого этикета.

Таким образом, исследование о влиянии русской литературы и культуры на развитие речи иноязычных школьников позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, работа с художественными текстами способствует формированию и развитию речевой культуры иностранных школьников. Художественные тексты предоставляют богатый материал для изучения русского языка, позволяют расширять словарный запас школьников, осваивать различные языковые умения, такие как определение значения слов, использование многозначности, различие фразеологических оборотов и свободных словосочетаний.

Во-вторых, работа с художественными текстами способствует формированию и развитию речевых умений и навыков иностранных школьников. Через обсуждение текстов, выполнение послематериалных заданий и участие в дискуссиях школьники учатся выражать свои мысли и мнения, обосновывать свою точку зрения, анализировать и интерпретировать тексты, сравнивать и соотносить различные точки зрения и концепции.

В-третьих, организация внеаудиторных мероприятий, таких как научные конференции, международные телемосты с учащимися из других стран, является важным элементом работы с иностранными школьниками. Участие школьников в таких мероприятиях позволяет им выступать с докладами по теме русского языка и литературы, активно взаимодействовать с другими участниками и развивать свои коммуникативные навыки.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что работа с русской литературой и культурой является важным фактором развития речи иноязычных школьников. Она способствует формированию речевой культуры, развитию речевых умений и навыков, а также активному участию школьников в научных и академических мероприятиях.

Литература.

- Бельчиков, Ю.А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку //Русский язык за рубежом. 1999. № 2. С. 60-63
- Журавлева, Л.С., Зиновьева, М.Д. Обучение чтению. Москва: Русский язык, 1984. 97 с.
- Нилова, М.А. Читаем русскую классическую литературу. Великий Новгород: ИПЦ Новгородского ун-та им. Ярослава Мудрого, 2003. 55 с.
- Новикова, Н.С. Глагол в тексте (по рассказам А. Чехова и А. Аверченко) Москва: Флинта: Наука, 2016. 220 с.

УДК 372.881.161.1+ 378

Москвина Ж.О.
(*МИРЭА-Российский технологический университет,
Москва, Россия*)

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.
СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена особенностям лингвокогнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному в рамках стратегии воспитания поликультурной личности. В фокусе внимания – анализ уровней изучения языковых концептов и предложенные модели формирования необходимых компетенций.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, лингвокогнитивный подход, русский язык как иностранный, языковая картина мира, поликультурная личность.

UDK 372.881.161.1+ 378

Moskvina Zh.O.
(*MIREA- Russian Technological University,
Moscow, Russia*)

**LINGUISTIC AND COGNITIVE ANALYSIS OF UNIVERSAL CONCEPTS
IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.
THE STRATEGY OF EDUCATING A MULTICULTURAL LINGUISTIC
PERSONALITY**

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the linguocognitive approach to teaching Russian as a foreign language within the framework of the strategy of educating a multicultural personality. The focus is on the analysis of the levels of learning language concepts and the proposed models for the formation of necessary competencies.

Key words: cognitive linguistics, linguistic cognitive approach, Russian as a foreign language, linguistic worldview, multicultural personality.

Современные реалии требуют нового и более эффективного подхода к преподаванию русского языка как иностранного. Развитие когнитивного направления в лингвистике, позволяющее уделять особое внимание взаимосвязям языка и мыслительным процессам, сконцентрирует внимание обучающихся на языке, не только как на абстрактной системе знаков, но и раскрывает новую грань языка как инструмента человеческого познания и миропонимания. Лингвокогнитивный подход к обучению русскому языку как иностранному, основанный на предположении о том, что язык является отражением принципов мышления, позволяет иностранному студенту развивать коммуникативные и когнитивные компетенции на высоком уровне. Полученные знания о языке как неотъемлемой части картины мира русского народа делают процесс межкультурной коммуникации простым и понятным, а также расширяют знания о русской культуре, традициях и миропонимании.

В рамках лингвокогнитивного подхода студентам предлагается изучать язык не только через привычные формы и правила, но и через анализ когнитивных концептов и процессов, лежащих в основе языкового функционирования. Таким образом процесс изучения языка предполагает объяснение принципа организации знаний и представлений о мире в русскоязычном сегменте, а также структуризацию и понимание эмоционального отклика носителей языка на те или иные проявления окружающей его реальности.

Когнитивное пространство изучаемого языка заполняется не привычными грамматическими таблицами и стандартной лексикой, а знаниями архаичных представлений носителей языка, социокультурных стереотипов и этнокультурных архетипов как элементов образной системы. Объектом изучения становятся ключевые слова, объясняющие философию русской языковой картины мира, жизненные установки, бытовые представления русскоязычных людей. На первое место в процессе знакомства с языком выходят не просто поверхностные значения слов, а весь комплекс представлений и ассоциаций носителей языка с изучаемой языковой единицей, именуемой концептом.

Процесс познания концептов выстраивается исходя из классической когнитивной структуры концепта, которая состоит из понятийного ядра, а также из семантической, когнитивной, образно-символической и культурно-целостной сфер. Когнитивный анализ концепта, таким образом, становится эффективным инструментом в изучении иностранного языка. Целью когнитивного анализа является выявление внутрисистемных языковых значений: грамматических, деривационных и синтагматических, понимание характерных для коллективного восприятия стереотипов, представлений и типичных образов, а также установка культурной значимости концепта.

Когнитивный анализ концептов как инструмент изучения русского языка как иностранного позволяет студенту обретать знания о лексическом значении слова в контексте фиксации национальных знаний о предметном мире, создавая целостную модель мировосприятия, отраженную в изучаемом языке.

Когнитивная интерпретация концепта объясняет появление ассоциаций, учит мысленному обобщению и умению ориентироваться в мире языковой абстракции. Поиск, выявление и изучение когнитем или умозаключений, обобщающих семантику концепта, позволяют учащемуся проникать в глубину понимания ядра концепта.

Безусловно, задача, стоящая перед студентами в процессе познания образной основы концепта, является одной из самых сложных. Образная сфера концепта, сформированная при помощи метафор, сравнений или переносных значений слов, отображает чувственное восприятие предметов и явлений и часто бывает основана на индивидуальном видении мира. В этом аспекте изучения языка преподавателю имеет смысл уделить внимание разбору поэтических или фольклорных текстов на русском и родном для студента языках, находя параллели и точки соприкосновения смыслов в национальных картинах мира.

Стоит также отметить и еще один немало важный аспект в процессе изучения русского языка как иностранного при лингвокогнитивном подходе: исследование культурно-ценностного слоя концепта. Поскольку система ценностей предопределяет сущность культуры, необходимо разобраться с определением понятия «ценность». Ценность отображает уровень значимости объектов мира, окружающих человека, определяемая не свойствами, а глубиной вовлеченности в сферу жизнедеятельности человека, являющегося частью того или иного общества. Ценность – результат человеческого осмыслиения и размышления, ставящий интересы человека или общности людей в центр внимания.

Сложность в процессе изучения культурно-ценностного аспекта для иностранного обучающегося состоит в выявлении, понимании и принятии комплекса ценностей, характерных для культуры народа-носителя изучаемого языка. Таким образом, в центре языкового познания находятся не столько поверхностное знание значений слов и знание грамматических конструкций, сколько глубокое понимание символов, норм, обычаяев, верований и установленных в обществе принципов. Подобное погружение в язык

позволяет студенту понимать особенности поведения, мировосприятия, этнокультурной специфики сознания и деятельности другого народа и, соответственно, учиться бережному и уважительному отношению к чужой культуре, воспитывает в нем поликультурную личность.

Поликультурность в современном обществе является одним из гарантов развития добрососедских отношений между народами как в рамках одного государства, так и между странами в целом. При этом поликультурность подразумевает принцип паритетности в процессах соприкосновения культур, уважение и принятие уникальности культуры взаимодействующих стран без потери собственной идентичности. Безусловно, воспитание поликультурной личности – долгий и кропотливый, но необходимый процесс, позволяющий выстраивать здоровые межкультурные отношения в условиях многонационального и многополярного мира.

УДК 81`33

Омельченко Л.Н.

*(Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
Улан-Удэ, Россия)*

**ЦИФРОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ:
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

Аннотация. Проблема внедрения информационных ресурсов в образовательный процесс является актуальной в условиях цифровой трансформации высшей школы. В статье представлен опыт использования цифровых технологий в преподавании лингвистических дисциплин. «Национальный корпус русского языка» в настоящее время является самым мощным электронным ресурсом для синхронного и диахронического изучения русского языка.

Ключевые слова: цифровые ресурсы; филология; Национальный корпус русского языка.

UDK 81`33

Omelchenko L.N.

*(Buryat State University named after D Banzarov
Ulan-Ude, Russia)*

**DIGITAL INFORMATION RESOURCES:
THE PROBLEMS OF THE USE IN TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES**

Abstract. The problem of introducing information resources into the educational process is urgent in the context of the digital transformation of higher education. The article discusses the experience of the use of digital technologies in teaching linguistic disciplines. The National Corpus of the Russian Language is the most powerful electronic resource for synchronic and diachronic Russian linguistics at the moment.

Key words: digital resources; Philology; National Corpus of the Russian Language.

Сфера высшего образования, в том числе гуманитарного направления, не может ограничиться традиционными методами и приемами обучения. В учебный процесс активно внедряются цифровые информационные ресурсы, благодаря использованию которых формируется цифровая образовательная среда, которая понимается в настоящее время как «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности,

способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» (Шилова 2020: С. 36).

Цель статьи – рассмотреть возможности использования цифровых технологий в преподавании лингвистических дисциплин на направлении подготовки 45.03.01 Филология. Считаем, что технологические достижения должны внедряться в учебный процесс не только в форме различных онлайн-курсов, полезных при дистанционном обучении, но и при аудиторных формах обучения. В соответствии с требованиями ФГОС ВО у студентов-филологов формируется общепрофессиональная компетенция (ОПК-6) «способность применять современные технические средства и информационно-коммуникационные технологии для решения задач профессиональной деятельности».

В качестве примера приведем наш опыт преподавания дисциплины «Теория текста». Цель курса заключается в формировании у студентов представления о тексте как объекте семиотического и лингвистического исследования. «Без внимания к тексту, без знаний категорий и разновидностей текста невозможна фундаментальная подготовка студента-филолога» (Омельченко 2021: С. 3).

В своей педагогической работе мы используем такой современный цифровой ресурс, как Национальный корпус русского языка (НКРЯ). Это «представительная коллекция текстов на русском языке, оснащенная лингвистической разметкой и инструментами поиска» (Национальный корпус русского языка). Идея корпуса была реализована благодаря ученым-лингвистам из Института русского языка РАН и программистам компании Яндекс. Корпус был открыт для широкого доступа в 2004 г. и стал, на наш взгляд, тем информационным ресурсом, к которому необходимо обращаться студентам-филологам. Корпусная лингвистика как особая область языкоznания достигла в XXI в. выдающихся результатов (Рахилина 2009), это направление занимается «разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с использованием компьютерных технологий» (Грудева 2012: С. 79).

Российский лингвист Н.Р. Добрушина, один из создателей НКРЯ, указывала в 2006 г., что корпус «содержит около 120 млн словоупотреблений, планируемый объем – 200 млн» (Добрушина 2006: С. 164). В настоящее время общий объем корпуса достиг значительных размеров – более 2 млрд слов. Как видим, объем корпусных данных стремительно растет, давая неограниченные возможности для научных наблюдений современным студентам, уже не представляющим свою жизнь без Интернета. Забив в поисковой строке исследуемое слово, студент может за долю минуты получить для лингвистического анализа тысячи примеров текстов. Программное оформление НКРЯ удобно, разметка понятна, имеется инструкция для пользователей, студенты-филологи быстро и продуктивно овладевают этим цифровым инструментом.

Учебная деятельность студентов при изучении курса «Теория текста» связана с большими объемами текстов разных стилей и жанров. Так, тема «Сложное синтаксическое целое как структурно-семантическая единица текста» предполагает, что студентам нужно собрать картотеку соответствующих примеров, в которых представлена изучаемая единица текста. В «докорпусное» время студент должен был для этого проанализировать большое количество художественных произведений. Обратившись к ресурсам НКРЯ, студенты могут значительно быстрее составить такую картотеку, скопировать примеры с сайта и приступить непосредственно к лингвистическому

анализу. Важно, что корпусные технологии позволяют усилить достоверность и верифицируемость результатов учебной деятельности студентов.

Кроме того, ресурсы корпуса предоставляют сведения об авторе произведения, времени его создания, жанре текста и т.д. Как правило, мы работаем с подкорпусом «Русская классика», в котором собрано более 27 млн текстов. Это художественные, публицистические и эпистолярные произведения из собраний сочинений русских классических писателей. Их тексты представляют собой образцовые примеры, в которых студенты могут наблюдать такие важные характеристики сложного синтаксического целого, как его композиция, цепная и параллельная связь предложений. Большой объем картотеки позволяет проследить все разнообразие лексических и грамматических средств связи, обнаружить особенности в их использовании у разных писателей.

Очень полезная для филологов функция корпуса – возможность создания своего подкорпуса, например, по определенному автору. Наследие А.С. Пушкина представлено в корпусе в объеме 1751 примера, в том числе проза, стихотворения, тексты эпистолярного жанра. К юбилею великого русского поэта студенты составляли отдельные картотеки текстов с разными вариантами композиции, описывали синтаксические особенности текстов, отличия использования цепной или параллельной связи в зависимости от микротемы текста.

Активно обращаются студенты к открытому в 2022 г. подкорпусу «От 2 до 15», включающему художественные произведения на русском языке в соответствии с возрастом, в котором их наиболее интересно читать современным детям и подросткам. Такой специальный отбор художественных произведений, несомненно, представляет большой интерес для будущих учителей литературы.

После окончания университета выпускники, работая учителями русского языка и литературы в российских общеобразовательных учреждениях, могут обращаться к корпусным ресурсам в учебных целях, например, для составления упражнений по лексике и грамматике русского языка, для составления заданий творческого характера. В НКРЯ плодотворно развивается «Обучающий подкорпус», включающий тексты произведений из школьной программы по литературе, к которым можно обращаться на уроках совместно со школьниками; на уроках русского языка при изучении тем, связанных с текстовыми понятиями, можно также обращаться к ресурсам корпуса за иллюстративным материалом.

Таким образом, использование студентами-филологами цифровых технологий в процессе изучения лингвистических дисциплин, в частности НКРЯ, дает неоспоримые преимущества: значительно сокращается время поиска материала, традиционно извлекаемого из больших массивов текстов; появляются широкие возможности проводить комплексный анализ языковых явлений (лексико-семантический, компонентный, синтагматический, сопоставительный, диахронический и др. аспекты), повышается уровень профессиональной подготовки будущих специалистов. Трудности обучающихся связаны с необходимостью овладеть цифровыми инструментами корпуса, которые постоянно совершенствуются создателями, например, в 2022 г. полностью обновился интерфейс корпуса, нужно знать корпусную терминологию.

Литература:

Грудева, Е.В Корпусная лингвистика [Электронный ресурс]. М.: ФЛИНТА, 2012. 165 с.
URL: <https://studylib.ru/doc/6347006/korpusnaya-lingvistika---e.-v.-grudeva> (дата обращения 15.02.2024)

Добрушина, Н.Р., Левинзон, А.И. Информационные технологии в гуманитарном образовании: национальный корпус русского языка // Вопросы образования. 2006. Вып. 4. С. 163-179.

Национальный корпус русского языка. 2003–2023. (Электронный ресурс). URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 08.04.2024).

Омельченко, Л.Н. Теория текста в комментариях и упражнениях. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2021. 124 с.

Рахилина, Е.В. Корпус как творческий проект // Национальный корпус русского языка: 2006-2008. Новые результаты и перспективы. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 7-26.

Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование, №.2. 2020. С. 36-38.

УДК 372.881.161.1

Писарь Н.В.

*(Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Россия)*

**ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО
СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье рассматривается потенциал применения нейросетей в практике обучения русскому языку как иностранному. Описывается опыт использования нейросетей на занятиях по русскому языку для развития у иностранных обучающихся речевых умений и навыков коммуникации, проводится анализ эффективности обучения инофонов с использованием искусственного интеллекта.

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, искусственный интеллект, нейросеть, коммуникативная компетенция, базовый уровень владения русским языком (A2).

UDK 372.881.161.1

Pisar N.V.

*(Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia)*

**GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF CREATING AN
INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENT IN RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE CLASSES**

Abstract. The article examines the potential of using neural networks in the practice of teaching Russian as a foreign language. The experience of using neural networks in Russian language classes to develop foreign students' speech and communication skills is described, and the effectiveness of teaching foreigners using artificial intelligence is analyzed.

Key words: digital linguodidactics, artificial intelligence, neural network, communicative competence, basic level of Russian language proficiency (A2)

Развитие цифровой экономики, появление нового типа мышления, формирование новой педагогической реальности обусловили переход современной методики обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному (далее – РКИ) к внедрению в образовательный процесс цифровых технологий, среди которых важную роль играют технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ), поскольку «во-первых, интеграция ИИ в учебный процесс неизбежна и является закономерным процессом

развития ИКТ», «во-вторых, различные формы ИИ несут в себе значительный обучающий потенциал» и, «в-третьих, несовершенства инструментов ИИ также имеют значительный потенциал как для развития речевых навыков и повышения уровня владения языком, так и развития навыков критического мышления» (Козловцева 2023: С. 31). При этом наиболее популярным инструментом в практике преподавания оказывается генеративный ИИ, под которым понимают «подмножество технологий искусственного интеллекта, которое включает в себя обучающие модели на базе нейронных сетей для генерации новых данных, аналогичных данным обучающей выборки», «может включать в себя создание изображений, текста, аудио, видео» (Каптерев 2023: С. 257). В целом ряде случаев нейросети в иноязычном образовании применяют для подготовки педагога к занятиям, создания учебного контента и его визуализации (Игнатьева, Сидорова 2023; Дробахина 2024; Козловцева 2023), при этом непосредственно работе обучающихся с нейросетями для выполнения заданий творческого или проектного характера уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания, несмотря на то, что подобного типа задания позволяют развивать речевые умения, навыки коммуникации, в том числе и общения с ИИ, что в последнее время является значимой компетенцией для конкурентоспособного специалиста в любой сфере профессиональной деятельности.

В соответствии с вышесказанным актуальность настоящего исследования обусловлена рядом причин: 1) необходимостью поиска новых подходов к обучению РКИ, эффективных в условиях новой реальности; 2) важностью использования цифровых технологий в практике преподавания РКИ; 3) внедрению технологий ИИ в обучение РКИ для формирования навыков общения с ИИ на русском языке как значимой части овладения коммуникативной компетенцией в сети Интернет.

Целью исследования является анализ эффективности использования нейросетей на занятиях по РКИ как инструмента создания интерактивной среды общения.

Для достижения цели необходимо решение следующих задач: 1) определение потенциала использования генеративного ИИ в преподавании РКИ; 2) создание методических материалов для занятий по РКИ, в которых предусмотрено взаимодействие инофонов с нейросетями; 3) апробация разработанных материалов на занятиях РКИ; 4) анализ эффективности взаимодействия инофонов с генеративным ИИ в формировании соответствующих навыков общения с нейросетями.

Методами исследования оказываются анализ научной и учебно-методической литературы по проблемам внедрения ИИ в практику преподавания РКИ, опытная работа по обучению инофонов взаимодействию с ИИ в рамках выполняемого задания, наблюдение за ходом работы обучающихся, их реакцией на данный способ изучения РКИ.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые представлен опыт обучения РКИ иностранных слушателей через взаимодействие с генеративным ИИ.

Теоретическую базу исследования составляют современные научные и учебно-методические работы по перспективам использования ИИ в образовании (Дробахина 2024; Каптерев 2023), практическому внедрению ИИ в обучение РКИ (Козловцева 2023), использованию нейросетей в практике преподавания РКИ (Рублёва 2023; Игнатьева, Сидорова 2023).

Практическая значимость состоит в использовании полученных в ходе исследования результатах и выводах для создания методических материалов по РКИ на различные темы, а также разработке методики обучения РКИ посредством использования

нейросетей для формирования коммуникативной компетенции в рамках интернет-общении.

Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что в практике преподавания РКИ нейросети используют в целом ряде случаев для визуализации учебного контента (Рублёва 2023; Игнатьева, Сидорова 2023), несмотря на то, что генеративный ИИ как «помощник» педагога обладает огромными возможностями (см.: Фурс 2023). При этом разработки заданий, в рамках выполнения которых инофоны взаимодействуют с ИИ и одновременно развиваются свои речевые умения и навыки общения, практически отсутствуют. В связи с этим нами были сформированы методические материалы с использованием ИИ как средства создания интерактивной среды обучения для развития у инофонов разных видов речевой деятельности и овладения коммуникативной компетенцией.

На сегодняшний день существует огромное количество нейросетей – генераторов изображений («Кандинский 3.0», «Midjourney», «Dream»), анимации («D-id», «Murf»), видео («Runway»), аудио («Soundful»), презентаций («Tome») и текста («Gigachat», «ChatGPT», «Perplexity»). В связи с этим для разработки заданий, в рамках выполнения которых инофоны будут взаимодействовать с ИИ, развивая при этом различные речевые умения, могут быть использованы любые генераторы. Мы остановимся лишь на генераторах текста, поскольку общение с ними оказывается наиболее приближенным к реальной коммуникации и соответственно работа с подобного типа нейросетями позволяет развивать у инофонов речевые умения и навыки в условиях, очень схожих с ситуациями естественного интернет-общения, например, в социальной сети или мессенджере.

Так, развивать умение правильно формулировать вопрос можно с помощью заданий типа:

Прочитайте текст. Придумайте вопросы к этому тексту для нейросети. Проверьте, правильно нейросеть ответила или нет.

Сделайте 5 вопросов к тексту для нейросети. Проверьте, правильно она ответила или нет.

При выполнении подобных заданий инофоны не только тренируют лексико-грамматические умения, но и формируют критическое мышление, выполняя валидацию полученных от нейросети ответов, что является крайне значимым, поскольку на сегодняшний день генеративный ИИ не всегда может выдавать достоверную информацию.

Развитие навыков чтения и письма посредством взаимодействия с нейросетью можно осуществить в рамках выполнения следующего задания:

Вы знаете, что такое посткроссинг? Это проект, который помогает найти новых друзей. Как? Вы можете обмениваться открытками с разными людьми со всего мира. Например, на сайте <https://postcross.ru/> вы можете найти русскоговорящих любителей посткроссинга. А нейросеть <https://proto.sber.ru/sberegiplanetu/esgcards#/constructor> поможет вам сгенерировать открытку для нового друга с поздравлением с Новым Годом.

Сгенерируйте открытку для друга в этой нейросети. Прочтайте текст, который сделала нейросеть. Что необычное вы увидели в этом тексте?

Указанная в задании нейросеть для генерации потребует от пользователя вписать имя получателя и отправителя открытки, выбрать то, что обучающийся хочет пожелать новому другу. Особенностью нейросети является генерация поздравления, тесно связанного с темой экологии. Следовательно, инофон при выполнении задания отрабатывает умение составлять текст открытки с использованием соответствующих падежных форм, развивает навыки просмотрового и изучающего чтения.

Для развития навыков письменной и устной речи может быть предложено следующее задание:

1. Спросите нейросеть <https://www.perplexity.ai/> о профессиях будущего. Какие профессии будущего она рекомендует вам? Сравните профессии будущего от нейросети и профессии будущего, которые есть в «Атлас новых профессий» (<https://atlas100.ru/catalog/>). Есть ли такие профессии?

2. Попросите нейросеть помечтать о профессиях будущего. Какие профессии она придумала?

Данные задания позволяют инофонам отработать навыки письменного общения с нейросетью. Особенностью «Perplexity» является то, что полные ответы на вопросы она может дать только в случае правильно сформированного промпта, в противном случае она либо дает список самых популярных профессий, либо не может выполнить запрос. Также получившиеся в нейросети результаты запросов позволяют инофонам сформировать монологическое высказывание о профессиях будущего, вступить в дискуссию о необычных профессиях будущего, высказать свою точку зрения на то, какие специалисты в будущем станут востребованными.

В дополнение к этому инофонам можно предложить следующее задание, направленное на развитие навыков командной работы, проектно-исследовательской деятельности, которое предлагается выполнить на интерактивной онлайн-доске «Padlet»:

Дорогие участники интенсива! Мы создаем атлас профессий будущего. Ваше задание следующее: выберите профессию будущего, которая вам нравится. Напишите о ней информацию:

- 1) Название профессии
- 2) Где человек этой профессии работает?
- 3) Что он должен уметь делать?
- 4) Почему эта профессия будущего вам нравится? Почему она интересная?
- 5) Что вам нужно сделать, чтобы работать по этой профессии?
- 6) Эта профессия нужна в вашей стране?
- 7) Можете добавить фото, видео, которое характеризует эту профессию, сгенерировав его в нейросети.

При выполнении данных заданий обучающиеся развиваются не только письменные коммуникативные умения (написание постов и комментариев, общение в чате, коммуникация с нейросетью), но и «мягкие навыки» (креативность, критическое мышление, саморазвитие).

Безусловно, подобные задания на взаимодействие с нейросетью необходимо было органично вплести в канву занятия по РКИ, что и было сделано при апробации указанных заданий, которая проходила в ФГАОУ «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» на дисциплине «Научный стиль речи» со студентами из КНР направления «Лингвистика» (профиль «Русский язык в бизнесе» и «Русский язык и

перевод») в период с марта по май 2023 года, а также в рамках международного проекта «Летний онлайн-интенсив по русскому языку» в группе слушателей из 295 человек 22-25 августа 2023 г. Все инофоны обладали базовым уровнем владения русским языком (A2). Работа с нейросетями на дисциплине «Научный стиль речи» происходила офлайн, на «Летнем онлайн-интенсиве по русскому языку» – онлайн.

Анализ эффективности работы иностранных обучающихся с нейросетями с целью обучения РКИ показал, что инофонам было сложно работать с генеративным ИИ, поскольку для многих это было первое знакомство с ИИ, однако в целом занятие с использованием нейросетей, по мнению обучающихся, оказалось качественным, современным и полезным. Одни инофоны решили использовать нейросети в своей деятельности, другие признались, что испытывают страх перед ИИ. В результате взаимодействия с генераторами текста инофоны развили не только речевые умения (чтение, письмо, говорение), навыки письменной и устной коммуникации, но и креативность, критическое мышление, навыки командной работы и способность к саморазвитию.

Таким образом, генеративный искусственный интеллект, в частности нейросети – генераторы текста, оказывается перспективным инструментом для формирования интерактивной среды обучения, посредством которого можно формировать навыки интернет-общения, развивать речевые умения, а также «мягкие» навыки.

Литература:

Дробахина, А.Н. Практические аспекты применения инструментов генеративного искусственного интеллекта в деятельности педагога //Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 1(88). С. 183-188.

Игнатьева, Н.Д., Сидоров, Е.Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному //Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекти. Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 01-02 июня 2023 года. М.: МПГУ, 2023. С. 182-188.

Каптерев, А.И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования //Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. № 3. С. 255-264.

Козловцева, Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт Финансового университета //Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 28-31.

Рублёва, Е.В. Искусственный интеллект в практике преподавания РКИ // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. С. 188-190.

Фурс, С.П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? //Преподаватель XXI века, № 1. 2023. Часть 1. С. 40-49.

УДК 811.161.1:372.881.161.1

Расулова К.Ю.

*(Самаркандский государственный университет имени Шарова Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

УСВОЕНИЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ

Аннотация. В статье рассмотрена методика изучения фразеологических единиц в иноязычных, а именно в узбекских классах (группах). Также статья раскрывает цель использования фразеологизмов в устной и письменной речи, затрагивает некоторые проблемы использования фразеологических единиц в иноязычных группах. Предложены разные способы привлечения к изучению фразеологизмов. Приведены случаи делексиколизации фразеологических единиц.

Ключевые слова: *русский язык, фразеологизм, иноязычная аудитория, уровень подготовки, заимствованные фразеологизмы, делексиколизация фразеологизма.*

UDK 811.161.1: 372.881.161.1

Rasulova K.Y.,

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

ACQUISITION OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS IN FOREIGN LANGUAGE GROUPS

Abstract. The article considers the methodology of studying phraseological units in foreign languages, namely in Uzbek classes (groups). The article also reveals the purpose of using phraseological units in oral and written speech. It touches upon some problems of using phraseological units in foreign language groups. Different ways of involving phraseological units in the study are proposed. The cases of delexicalization of phraseological units are given.

Key words: Russian language, phraseology, foreign language audience, level of training, borrowed phraseological units, delexicalization of phraseology.

Фразеология – это особый раздел языкоznания, отражающий богатство языка, выразительных средств языка. Понимание и умелое использование фразеологизмов в речи говорит о высоком (знании) владении любого языка, т.к. именно фразеологизмы отражают самобытность и культуру народа. Отсюда вполне закономерен и тот интерес, который проявляют исследователи к данной области.

Несмотря на то, что фразеологизмы существуют в языке давно, до сих пор нет единого мнения о том, что такое фразеологизм и каковы границы фразеологии. Разные учёные выделяют те признаки, которые считают наиболее важными. Большинство исследователей таких, как Н.М. Шанский (1987: С. 132), В.В. Виноградов (1977: С. 201), А.И. Молотков (1977) и другие, в качестве основных признаков выделяют устойчивость (проявляется на разных уровнях языка: лексическом (постоянство состава), морфологическом (невозможность образования отдельных грамматических форм), синтаксическом (невозможность изменения порядка слов); воспроизводимость, т.е. фразеологическая единица не рождается в речи, а извлекается из памяти в готовом виде. В.Н. Телия (1986) говорит о полной и частичной идиоматичности, т.е. дословной непереводимости на другие языки, и принадлежности к номинативному инвентарю языка, т.е. способности к называнию.

В данной статье рассмотрим вопрос о переводимости\непереводимости ФЕ при изучении русского языка в иноязычных, а именно узбекских, классах.

После обретения независимости Узбекистан так же, как и другие республики постсоветского пространства, направил свои силы, знания, возможности на развитие распространение национального языка, в нашем случае, узбекского. Этому способствовал Закон о государственном языке, принятый в Узбекистане в октябре 1989 года (Закон о государственном языке 1989). Велась пропаганда среди родителей, чтобы те, в свою очередь, отдавали своих детей в классы с узбекским языком обучения. В 90-е годы XX века в регионах закрывались классы с русским языком обучения в связи с оттоком русскоговорящего населения, все чаще открывались классы с узбекским языком обучения. Все это несомненно отразилось и на лексиконе граждан, проживающих на нашей территории. Все эти процессы привели к тому, что осталась лишь малая часть населения, в основном интеллигенция (учителя-русисты, преподаватели вузов, врачи, военнослужащие и т.д.), которая владеет русским языком на том уровне, на котором возможно понимать фразеологические обороты. Естественный процесс усвоивания русского языка был отрезан, т.к. носителей русского языка осталось совсем мало. Школьные учебники были переделаны под новые политические реалии, программы дошкольных, школьных, вузовских и других образовательных структур также были направлены на изучение родного узбекского языка. Русский язык оставался вторым языком изучения, после родного в национальных классах.

Как известно для лучшего овладения иностранным языком, необходимым условием является общение, в процессе которого изучающий будет оттачивать свои умения и навыки, которыми он овладел. И для того, чтобы человек хорошо понимал все тонкости языка ему необходима та среда, в которой можно говорить и употреблять фразеологизмы. Ведь уместное использование фразеологических оборотов придаст речи красоту, меткость, самобытность и культуру народа.

Сегодня геополитическая ситуация в стране и в мире меняется очень быстро. Благодаря интернету появилась возможность, не выходя из дома, обучаться иностранным языкам. Разработаны различные обучающие программы, контенты, где можно не только посмотреть, но и услышать, как произносится, пишется, используется слово, предложение или фразеологизм. Но несмотря на разнообразие благоприятных условий для изучения языков, остаётся все меньше людей, изучающих язык на таком глубоком уровне, когда слова понятны не только в прямом, но и в переносном значении. В основном изучение иностранных языков останавливается на поверхностном уровне: разговорно-бытовом (общение с соседом, туризм), официально-деловом (бизнес, торговля, экономика), реже научном (международные конференции в разных отраслях). В общеобразовательных же школах ситуация еще плачевнее: порой преподаватель обучает детей тому языку, в котором сам допускает грубые ошибки (грамматического, орографического, стилистического и лексического характера). Недостаточность языковой среды не позволяет отточить свои навыки в области владения русским языком. Поэтому получается так, что ученики не изучают язык, а просто проводят урок без какой-либо пользы.

И в то же время в стране введена система сертификации владения языком, которая даёт возможность учителям получать надбавки к зарплате, ученикам поехать за границу, студентам возможность поступить в магистратуру. Такого рода мероприятия стимулируют интерес к языкам и науке, тем самым повышая уровень образования. «Тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ, уровни A1 – C2), – пишет сайт «Обучение в России» – проводятся разными российскими вузами (МГУ им. М.В. Ломоносова, ВШЭ, РУДН, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина и др.). ТРКИ (TORFL) включает шесть уровней: A1, A2, B1, B2, C1, C2. При этом сертификации подлежат только четыре уровня начиная с B1 (он так и называется – первый сертификационный). Каждый уровень теста состоит из пяти субтестов – Лексика; грамматика; Чтение; Аудирование; Письмо; Говорение. Продолжительность теста зависит от уровня и составляет минимум 3,5 часа» (<https://studyinrussia.ru/life-in-russia/russian-language/international-russian-language-state-exam-trki-torfl/>).

Все эти мероприятия проводятся для того, чтобы нерусскоязычное население старались изучать русский язык, а русскоговорящие не забывать его.

Изучение фразеологизмов выводит школьников на новые уровни исследования русского языка: социо- и психолингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики (Велишаева 2017: С. 99). В связи с этим особую значимость приобретает процесс изучения фразеологизмов теми учащимися, для которых русский язык является неродным.

Изучение фразеологических единиц в средних и средних специальных заведениях осуществляется систематично. В учебник постепенно вводится информация о фразеологических оборотах, сочетаниях, сращениях и единицах и задачей учителя является объяснение, перевод ФЕ на родной язык, описать значение и ситуацию, в которой используется фразеологизм. Учителю следует напомнить ученикам, студентам следующее: фразеологизмы – это устойчивое сочетание слов. По смысловому объёму они равны слову, а по структуре представляют собой словосочетание. Преподавателю следует учитывать уровень языковой подготовки. Поэтому задания необходимо дифференцировать. Для удобства усвоения материала можно приступить к изучению темы с заимствованных фразеологизмов (не требующих перевода) либо с русских фразеологизмов, имеющих аналог в родном языке учащихся (узбекском). К примеру, следующие фразеологизмы: бросать на ветер - shamolga sovurmoq; давать слово - so`z bermoq; делать трагедию - vohima qilish; белая ворона - oq qarg`a (Рахматуллаев 1978) полностью идентичны, и в русском, и в узбекском языке они понимаются одинаково и не требуют объяснения. Однако есть учащиеся, которые неправильно понимают даже такие фразеологизмы.

Фразеологизм «далеко пойти (уйти)» имеет значение «Добиться больших успехов в жизни, достичь больших результатов» (ФСРЯ 1978).

1. «Далеко пойдёте, – сказал старик. – Далеко пойдете, если будете продолжать в том же духе...». В данном примере фразеологизм употреблён говорящим с целью подчеркнуть талант мальчика-шахматиста и высказать убеждение в его блестящем будущем.

2. - Shu kalla bilan uzoqqa borolmaysan, yigitcha! – dedi professor talabaga.

- Rahmat domla! O`zim ham shaharda qolmoqchi edim! (Анекдот).
- (- С такой головой далеко не уедешь, парень! – сказал профессор студенту.
- Спасибо учитель! Я и сам хотел остаться в городе!).

Переносное значение выражения, использованного профессором («далеко не уедешь» = «не добьёшься успехов»), лишено связи со значением передвижения в пространстве. Однако незадачливый студент понимает его в прямом значении. Данный пример ярко иллюстрирует явление делексикализации, т.е. употребление фразеологизма в прямом значении, создаёт комический эффект. Такого рода примеры позволяют преподавателю переходить к подаче материала по стилистике, в частности, к теме «Образные средства», «Стилистические функции фразеологизмов».

Таким образом, фразеологические единицы должны вводится постепенно, но постоянно, ведь они служат украшением нашей речи, и чем раньше мы начнём приучать своих детей понимать фразеологические обороты, тем разнообразней будет их речь.

Изучение фразеологизмов на раннем этапе знакомства с русским языком способствует формированию психообразов неродного языка, обогащает речь, стимулирует мыслительные процессы. При изучении фразеологизмов наряду с целями обучения реализуется функция воспитания. Изучение же на этапе получения высшего образования повышает языковые компетенции, разнообразит речь.

Литература:

Велишаева Э.С. Клише русского языка как проблема лингвистики, лингводидактики и методики. // Русский язык за рубежом. № S2 2017. С. 99

Виноградов, В.В. О некоторых вопросах теории русской лексикографии. В кн.: Лексикология и лексикография. М.: «Наука»1977. С. 201.

Закон Республики Узбекистан №3561-ХI от 21.10.1989 «О государственном языке» (Электронный ресурс). URL: <https://lex.uz/docs/108915> (дата обращения: 15.04.2024)

Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка. Ленинград: Наука. 1977. 283 с.

Обучение в России (Электронный ресурс). URL: <https://studyinrussia.ru/life-in-russia/russian-language/international-russian-language-state-exam-trki-torfl/> (дата обращения: 15.04.2024)

Рахматуллаев, Ш. Ўзбек тилининг изоҳли фразеологик луғати., Тошкент, 1978.

Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 144 с.

Фразеологический словарь русского языка/ Под ред. А.И. Молоткова. М., 1978.

Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Русский язык, 1987. С.132.

УДК 372.881.161.1

Рябова О.Д.
(*Российский новый университет,
Москва, Россия*)

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «ВРЕМЕНА ГОДА» В СИСТЕМЕ РКИ**

Аннотация. В статье говорится о возможностях использования темы «Времена года» на уроках РКИ; расширении и закреплении лингво-морфологического, коммуникативного и культуроведческого материала в процессе работы над данной темой; об особенностях и специфике такой работы в полинациональных группах.

Ключевые слова: комплексный подход, времена года, лексика, текст, коммуникация.

UDK 372.881.161.1

Ryabova O.D.
(*Russian New University,
Moscow, Russia*)

**A COMPREHENSIVE APPROACH
TO LEARNING THEMES «THE SEASONS» IN THE RCT SYSTEM**

Abstract. The article talks about the possibilities of using the theme: «The Seasons» in the lessons of the RCT; expansion and consolidation of linguistic-morphological, communicative and cultural studies material in the process of working on this topic; about the features and specifics of such work in multinational groups.

Key words: integrated approach, seasons, vocabulary, text, communication.

Говоря о преподавании русского языка как иностранного, нужно очередной раз отметить, что наиболее важным и ответственным является изучение языка на нулевом этапе обучения. В этот период необходимо заложить у учащихся интерес к новому предмету, развить его (интерес) и сохранить, чтобы дальнейшая работа как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся была продуктивной и давала наиболее ощутимые результаты. Для осуществления этой цели используются разнообразные методики, обращается внимание на преподавание РКИ как многоаспектной системы, отличающейся разнообразием и многоплановостью (Вязовская; Данилевская; Трубникова 2020: С. 70).

Вся современная сложная, многоплановая система обучения русскому языку как иностранному направлена на повышение качества и эффективности образования, на адаптацию обучающихся в социокультурную среду. В связи с этим Л.В. Московкин выделяет шесть направлений современной методики преподавания РКИ (Московкин 2014: С.72). Но для работы на нулевом этапе наиболее важными являются следующие три: лингвистическое, коммуникативное и культуроведческое. Лингвистическое, т.к. направлено на изучение фонетических, морфологических, синтаксических аспектов языка. Также это направление предполагает работу с текстом – главной единицей обучения РКИ. Целью коммуникативного обучения является организация речевой деятельности, формирование коммуникативной компетенции, т.е. осознанный отбор

речевого материала, участие в диалогах, создание монологической речи – текста. Задача культуроведческого направления – постепенное погружение учащихся в социально-бытовую среду, знакомство с элементами российской культуры на разных этапах обучения.

При работе со студентами начального этапа обучения важно комплексно использовать именно эти три направления, т.к. такой подход даёт наиболее эффективные возможности погружения в языковую и культурную среду (Громова 2020: с.46). Одним из примеров такого подхода является изучение темы «Времена года» на уроках РКИ у студентов нулевого этапа обучения. И здесь особый интерес представляет работа с полинациональными группами, т.к. в связи с определённым географическим положением некоторых стран выделяются не четыре климатических сезона, а, например, два. И студентам, приехавшим в Центральную Россию из Африки, Восточной и Юго-Восточной Азии, Южной Америки, интересно познакомиться с климатом России, узнать его особенности, понять, чего им ожидать впоследствии. И в этом очень помогает работа над темой, представленной в заглавии статьи.

Нам кажется, что начинать такую работу надо спустя некоторое время после начала обучения, когда учащиеся уже познакомятся с некоторыми фонетическими, морфологическими и синтаксическими аспектами языка. Например, будут владеть такими понятиями синтаксической единицы, как слово, словосочетание, предложение. Будут знакомы с категориями рода и числа, иметь представление о частях речи: имени существительном, имени прилагательном, глаголе, наречии. Знакомство с временами года в России мы предлагаем начать через месяц-полтора после начала обучения в следующей последовательности: осень, зима, весна, лето. Именно такая подача темы является логичной.

Тема «Времена года» включает в себя четыре части (по количеству сезонов) и состоит из обязательного набора материалов, в который входят: знакомство с лексикой, комплекс тренировочных упражнений, работа с текстом и составление самостоятельного текста по аналогии (Левушкина 2021: С. 19). Сюда же можно включить аудирование. И как завершение работы над темой студентам предлагается какое-нибудь итоговое мероприятие. На наш взгляд, важной и ответственной является работа, связанная с темой осени, первой в списке, исходя из действующих реалий. Учащиеся уже включились в занятия, овладели начальными умениями и навыками. Они постепенно начинают адаптироваться к новой жизни, осваиваться с предлагаемыми обстоятельствами, поэтому изучение темы: «Осень» даёт возможность не только узнать новую лексику, познакомиться с лексическими и грамматическими моделями и тем самым пополнить свой словарный запас, но и расширить свои знания о культуре России, её особенностях и традициях. Обычно завершается изучение этой темы весёлым праздником для студентов, который в этом году мы назвали: «Осенние посиделки». Такой праздник выполняет несколько важных функций:

- 1) учебную (ознакомление с новым материалом);
- 2) коммуникативную (умение выстраивать монологическую и диалогическую речь);
- 3) культуроведческую (знакомство с обычаями и народными традициями);

4) «объединяющую» (такие праздники помогают учащимся лучше узнать друг друга; закладывают основы дружбы и взаимопонимания: совместная подготовка к празднику, совместное участие в концерте, конкурсах, викторинах способствуют объединению учащихся и тем самым создают предпосылку к установлению тёплой, дружеской атмосфере во время учебных занятий на предстоящий учебный год).

Но этому празднику предшествует серьёзная лексическая и грамматическая работа. На первом этапе работы учащиеся знакомятся с новой лексикой, изучают наиболее употребительные синонимические и антонимические конструкции. Завершается этот этап работой с текстом.

Ниже приводятся некоторые примеры данного вида работы.

На занятиях лексика разбирается, отрабатывается. Потом учащиеся отвечают на вопросы и составляют диалоги, опираясь на изученный материал. Результатом этого является работа с текстом. Ниже представляется пример текста:

Я люблю осень. Осенью в Москве очень красиво. В сентябре погода солнечная, листья жёлтые и красные. В октябре начинается листопад. Листья падают на землю. Часто идёт дождь. В ноябре уже холодно, небо серое, тучи. Идёт первый снег. На улице слякоть и грязь. Мне нравится осень в сентябре, потому что это хорошее время года. Следует отметить, что в тексте используется материал, изученный ранее на уроках по данной теме, поэтому его понимание не должно вызвать затруднения у учащихся.

Следующий этап работы – закрепляющий. Он включает в себя тренировочные лексические и грамматические упражнения. Вот некоторые примеры заданий:

- 1) согласовать прилагательные с существительными;
 - 2) подобрать синонимы \ антонимы;
 - 3) использовать синонимичные конструкции предложений: назывное -> безличное
(На улице ветер. -> На улице ветрено.);
 - 4) изменить время глагола (Сегодня облачно. -> Вчера было облачно. Завтра будет облачно) и т.д.

И завершающей частью этого этапа тоже является работа с текстом.

Учащимся предлагаются следующие виды работы:

1) прочитать текст и вставить подходящие по смыслу слова;

2) выполнить послетекстовое задание: дать альтернативный ответ («да», «нет») на предоставленную информацию. Например: Листопад в сентябре . . . Сентябрь – первый осенний месяц . . . Осенью все листья зелёные . . . и т.д.

Первое задание формулируется следующим образом: *Читайте текст и пишите слова* (При формулировке задания мы не используем совершенный вид глагола, т.к. на данном этапе обучения учащиеся ещё не ознакомлены с этой темой.).

Слова: *время, месяц, снег, листопад, красные, птицы, осенью, идёт, слякоть, тучи, нравится, ветreno*.

Мне очень . . . осень. Это моё любимое . . . года. Летом деревья зелёные, а . . . жёлтые и . . . Это очень красиво. Но в октябре уже падают листья. Начинается . . . Солнце бывает на небе редко, часто . . . дождь, поэтому на дороге . . . и грязь. . . летят на юг. Ноябрь – самый холодный . . . На небе серые . . . На улице . . ., холодно и дождливо. В это время идёт первый . . . Значит, скоро зима.

И последний этап работы – самостоятельно составить текст, опираясь на изученный материал. Ниже мы хотим привести примеры такой работы. Её написали студент из Вьетнама Дык Ту и студент из Китая Ван Цзысян, начавшие изучать русский язык полтора месяца назад.

ОСЕНЬ ВО ВЬЕТНАМЕ

Осенью во Вьетнаме очень красиво. В сентябре погода жаркая, как летом. В октябре погода более приятная, но часто идёт дождь и очень грязно. В ноябре погода прохладная, температура всего 25 градусов. Это время чудесное. Но я не люблю осень, потому что очень дождливо и на улице грязно.

ОСЕНЬ В ЦЗЫБО

Я люблю осень. Осенью в городе Цзыбо очень красиво. В сентябре погода солнечная и жаркая. Листья зелёные. В октябре листья жёлтые и красные. Часто ветreno, погода немного холодная. В ноябре начинается листопад. Листья падают на землю. Мне нравится осень, потому что это хорошее время года.

Мы представили примеры сочинений, которые учащиеся написали по окончании изучения темы. Они являются итогом разносторонней работы, направленной на расширение лексики, закрепление знаний по синтаксису и грамматике, полученных в ходе обучения, а также на развитие и укрепление коммуникативных навыков.

Если же говорить о культурологической составляющей, о погружении учащихся в аутентичную среду, то наиболее эффективным завершением темы является подготовка и участие в празднике осени (об этом уже говорилось выше). Небольшой экскурс в историю слов, участие в традиционных играх, загадки на тему осени, скороговорки, народные песни – всё это помогает учащимся лучше узнать нашу страну, её историю, культуру, традиции, гостеприимство и щедрость её народа.

Литература:

Вязовская, В.В., Данилевская, Т.А., Трубникова, М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность //Русистика 2020. Т 18 №1. С. 69 - 84.

Громова, Т.В. Повышение эффективности комплексного обучения абитуриентов русскому языку как иностранному на подготовительных курсах. // «Концепт». 2020. №2. С. 44-54.

Левушкина, О.Н. Лингвокультурологическая характеристика текста как основа моделирования процесса обучения русскому языку. Москва: Издательство: Московский педагогический государственный университет, 2021. 367 с.

Московкин, Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. 2014. №3. С. 72-77

УДК 316.77

Салтанова Н.Ю.

*(Университет китайской культуры,
Тайбэй, Тайвань)*

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
РОЛЬ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА И
ИНТЕРПРЕТАЦИИ СООБЩЕНИЙ**

Аннотация. В статье исследуется межкультурная коммуникация, выступающая неотъемлемой составляющей глобализации. Обозначенные автором лингвистические стратегии (адаптивность, ясность, культурная чувствительность, активное слушание и понимание высококонтекстных и низкоконтекстных культур) служат инструментами для преодоления коммуникативных разрывов.

Ключевые слова: коммуникация, культурный контекст, высококонтекстные культуры, низкоконтекстные культуры, культурная динамика

UDK 316.77

Saltanova N.Y.

*(Chinese Culture University,
Taipei, Taiwan)*

**LINGUISTIC STRATEGIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION:
THE ROLE OF LANGUAGE IN THE FORMATION OF CULTURAL
CONTEXT AND INTERPRETATION OF MESSAGES**

Abstract. In a globalized world, effective communication across diverse cultural landscapes is imperative to promoting intercultural understanding and cooperation. The linguistic strategies identified by the author (adaptability, clarity, cultural sensitivity, active listening and understanding high-context and low-context cultures) serve as tools for bridging communication gaps.

Key words: communication, cultural context, high-context cultures, low-context cultures, cultural dynamics

В условиях все более взаимосвязанного глобализированного мира способность ориентироваться и понимать нюансы взаимодействия культур приобрела первостепенное значение. Межкультурная коммуникация – это обмен информацией, идеями и эмоциями между людьми, принадлежащими к разным культурам. Процесс коммуникации выходит

за рамки простой передачи слов; он охватывает общие смыслы, нормы и ценности, которые формируют то, как люди воспринимают и интерпретируют мир вокруг себя.

Язык, являясь основным средством общения, служит не только инструментом передачи мыслей, но и хранилищем культурной идентичности. Используемые идиомы и синтаксис несут отпечаток культурных ценностей, открывая окно в мир социального. Являясь «домом бытия», язык служит ключевым фактором, определяющим то, как люди воспринимают и интерпретируют окружающий мир (Хайдеггер 1988: С. 314). Таким образом, стратегии межкультурного взаимодействия требуют повышенного понимания культурных аспектов, присущих языку, поскольку одни и те же слова могут иметь разные коннотации в разных культурных контекстах.

В сфере межкультурной коммуникации язык выступает одновременно как объединяющей силой, так и потенциальным источником разделения. Помимо вербального общения, невербальные аспекты языка, включая язык тела, мимику и жесты, играют немаловажную роль во взаимодействии представителей разных языковых общностей. Невербальные сигналы глубоко укоренились в культурном коде и часто передают значения, которые не могут быть явно выражены через слова. То, как в различных культурах выражают радость или горе, репрезентует эмоциональные составляющие, заложенные в культурных нормах. Языковые табу, эвфемизмы и маркеры вежливости служат лингвистическими проявлениями социальных правил, регулирующих общение. Понимание данных языковых условностей имеет важное значение для людей, участвующих в межкультурной интеракции, поскольку оно способствует уважительному и культурно-чувствительному взаимодействию.

Лингвистические нюансы, являясь неявными оттенками смысла, заложенными в языке, выходят за рамки простых слов и охватывают особенности произношения, интонации, идиом и культурных особенностей, которые в совокупности формируют коммуникативный ландшафт внутри конкретного общества. Возьмем, к примеру, японское понятие «ва», которое воплощает в себе гармонию и баланс внутри сообщества. Само существование такого термина предполагает культурный акцент на сплоченности, которое не так явно выражено в других лингвистических системах.

Интонация, часто упускаемый из виду аспект языка, играющий одну из решающих ролей в передаче культурных особенностей. С позиции теории межкультурной коммуникации при переводе взаимодействуют как два языка, так и две культуры в широком понимании этого слова, а процесс перевода в условиях ситуативного контекста воспринимается как составляющая лингвокультурного взаимодействия (Вишневская, Нерсесова, Зоц 2018: С. 148). В тональных языках, таких как мандаринский китайский, изменение высоты тона может полностью изменить значение слова. В мандаринском используется четыре основных тона, и каждый из них может значительно изменить смысл слова. Примеры:

Ma (媽) - Мать

1-й тон (mā): 媽 (mā) - мать

3-й тон (mǎ): 馬 (mǎ) - лошадь

4-й тон (mà): 詬 (mà) - ругать

Здесь слово «ма» с разными тональностями имеет разные значения: «мать», «лошадь» и «ругать».

Yī (一) - Один

- 1-й тон (у́): — (у́) - один
- 2-й тон (у́): 衣 (у́) - одежда
- 3-й тон (у́): 医 (у́) - медицина
- 4-й тон (у́): 意 (у́) - мысль

В данном случае «и» с разными тональностями может означать «один», «одежду», «медицинскую» или «мысль». Способность различать эти тональные вариации — это не просто лингвистический навык, но и культурный навык, поскольку он требует понимания того, как акцент и тон способствуют эмоциональным и социальным аспектам, присущим общению. Идиомы и культурные отсылки выступают в качестве языковых сосудов, вбирающих общий опыт и ценности внутри определенной культуры. Например, фраза «слон в комнате» по-разному резонирует в культуре, где слоны имеют символическое значение, добавляя слои культурного подтекста к простому, на первый взгляд, выражению.

Одна из фундаментальных проблем межкультурной коммуникации заключается в различной степени контекстуальности (R'boul 2022: Р. 77). Культуры с высоким контекстом полагаются на неявное общение, где значение встроено в контекст, общий опыт и невысказанные сигналы. Напротив, низкоконтекстные культуры отдают предпочтение явному общению, полагаясь на ясность и прямоту передачи сообщений. Преодоление этих различий требует повышенного понимания культурных нюансов, что позволит людям адаптировать свои стили общения и эффективно расшифровывать неявные сообщения.

Высококонтекстное общение, распространенное во многих коллективистских культурах, опирается на имплицитные и косвенные способы выражения (Hall 1976). В них большая часть значения заложена в межличностном взаимодействии. Слова тщательно выбираются не только из-за их явного содержания, но и из-за слоев значения, которые они несут. И наоборот, низкоконтекстное общение, часто связанное с индивидуалистическими культурами, придает большое значение ясности и прямоте передачи сообщений. В условиях низкого контекста присутствует меньшая зависимость от предыдущих социальных интеракций. Сообщения просты и не оставляют места для интерпретаций и предположений. Этот стиль распространен во многих западных культурах, где высоко ценятся прозрачность и индивидуальное выражение.

Специфические характеристики, заложенные в высококонтекстные стили общения, могут быть неуловимы для тех, кто привык к низкоконтекстным нормам, что приводит к недопониманию. Тонкие намеки, невысказанные сигналы и имплицитные отсылки могут быть упущены из виду или неправильно истолкованы, что подчеркивает необходимость повышения культурной осведомленности. В высококонтекстных культурах простой кивок или тонкий жест могут передать объемную информацию, требуя от людей читать между строк и расшифровывать недосказанное. Уровень недопонимания возрастает, когда одна сторона ожидает явной вербализации мыслей, в то время как другая предполагает общее понимание, основанное на контексте. Преодоление этого разрыва требует признания наличия культурного фундамента, влияющего на стили общения.

Характеристики высококонтекстных культур: 1) неявное общение: большая часть информации передается косвенно, полагаясь на невербальные сигналы, жесты; 2) зависимость от отношений: доверие и понимание строятся с течением времени, а общение адаптируется к существующим связям; 3) групповая гармония: поддержание групповой гармонии и избежание конфликтов имеет приоритет над индивидуальным самовыражением; 4) невербальные сигналы: выражения лица, язык тела и

контекстуальные сигналы играют решающую роль в передаче смысла; 5) коллективизм – примат коллективной идентичности.

Примеры высококонтекстных культур: Япония, Китай, Корея в Азии, Саудовская Аравия, Иран на Ближнем Востоке, Мексика, Бразилия в Латинской Америке.

Характеристики низкоконтекстных культур: 1) явное общение: сообщения передаются напрямую, с меньшей зависимостью от невербальных сигналов или общего контекста; 2) индивидуализм: ценятся индивидуальное самовыражение и личное мнение, а отношения могут быть более ориентированы на выполнение определенных задач; 3) транзакционное общение: общение часто рассматривается как средство обмена информацией, а не построения отношений; 4) письменное и устное общение тесно связаны друг с другом.

Примеры низкоконтекстных культур: Североамериканские культуры (США, Канада), Западноевропейские культуры (Германия, Швейцария), Скандинавские культуры (Швеция, Норвегия).

Пример низкоконтекстной коммуникации: менеджер, имеющий западную культурную идентичность, может сказать: «Ваша производительность нуждается в улучшении, и вот конкретные области, которые требуют внимания».

Напротив, в культурах, предлагающих непрямое общение, большое значение придают подразумеваемым значениям, тонкости и поддержание гармонии в социальных взаимодействиях. Примеры высококонтекстной коммуникации:

1. Вместо прямого отказа от приглашения, представитель азиатской культуры может сказать: «Я проверю свое расписание и дам вам знать», подразумевая потенциальную недоступность.

2. Косвенное решение деликатной проблемы путем постановки ее в более широком контексте или использования метафоры для передачи предполагаемого сообщения. Рассмотрим ситуацию, где двое коллег из высококонтекстной культуры сталкиваются с ситуацией, где один из них испытывает трудности в работе из-за личных проблем. При прямом обсуждении, речь одного из них выглядела бы так: «Я видел, что у тебя последнее время не все гладко с работой из-за твоих личных проблем. Нам нужно обсудить, как мы можем помочь». Косвенный подход: «Знаешь, иногда в жизни мы все оказываемся в штурме, и мне кажется, что ты сейчас переживаешь бурю. Может быть, если ты поделишься своими мыслями, мы вместе сможем найти способы, как избежать бури или как успешно пройти через нее». В данном случае использование метафоры о штурме позволяет выразить заботу о коллеге и предложить помочь, не прямо указывая на его личные проблемы.

Важно отметить, что предпочтение прямого или косвенного стиля общения не является абсолютным и может варьироваться. Люди, принадлежащие к разным культурам, могут использовать смесь прямых и косвенных стилей общения, особенно в мультикультурной среде.

Сложное взаимодействие культуры и языка – это динамическая сила, которая формирует способы общения людей. Поскольку культурная динамика развивается в ответ на социальные, политические и технологические изменения, влияние на лингвистические стратегии становится все более выраженным. Глобализация открыла новую эру взаимосвязи культур. Последние больше не являются изолированными образованиями, непрерывно участвуя в динамичном обмене идеями, ценностями и языками. Глобальная взаимосвязь привела к появлению гибридных лингвистических стратегий, в которых люди справляются со сложностями многочисленных культурных влияний. Практика

смены двух или более языков в ходе разговора становится лингвистической стратегией, отражающей мультикультурную реальность многих обществ. В сфере технологий цифровая эпоха также привнесла измерения в языковую динамику. Социальные сети предоставили людям платформу для выражения своей культурной самобытности и принадлежности. Хештеги, мемы и онлайн-сообщества становятся инструментами, с помощью которых создаются и распространяются культурные нарративы. Краткость, стимулируемая цифровыми платформами, также привела к развитию лаконичного и pragmatischen языка, внося корректизы в традиционные нормы общения.

На основе вышеизложенного можно эксплицитно выделить лингвистические стратегии, которые способствуют нивелированию коллизий межкультурной коммуникации:

1. Адаптация языка и стиля общения к культурному контексту - переключение между языками или корректировка уровня формальности исходя из культурных норм собеседника.

2. Акцент на четком и прямом общении для минимизации двусмысленности - предоставление подробностей, избегание неоднозначных формулировок и использование простых выражений для эффективной передачи сообщений.

3. Культурная чувствительность - необходимо осознавать культурные различия в использовании языка; избегать потенциально оскорбительных выражений. Чтобы ориентироваться в тонкостях межкультурной коммуникации, люди должны развивать не только лингвистические навыки, но и культурную чувствительность, которая позволит им расшифровывать более глубокие значения, вплетенные в ткань языка.

4. Активное слушание – уделение пристального внимания вербальным и невербальным сигналам. Демонстрация вовлеченности посредством кивков, перефразирования и задавания уточняющих вопросов для подтверждения понимания будут хорошим подспорьем в данном аспекте.

5. Избегание жаргона и идиоматических выражений - стоит выбирать слова и выражения, которые имеют универсальное значение и могут быть легко поняты, несмотря на культурные границы.

6. Невербальная коммуникация – с осторожностью использовать жесты, мимику и язык тела в дополнение к верbalному общению, поскольку их значение может различаться в разных культурах.

7. Понимание высококонтекстной и низкоконтекстной коммуникации - корректировка стиля общения для контекстных культур, с учетом внимания к неявным значениям.

Обозначенные лингвистические стратегии не являются взаимоисключающими и часто комбинируются исходя из конкретного кейса общения между представителями двух и более культур. Эффективная межкультурная коммуникация требует динамичного и гибкого подхода, где используется весь спектр лингвистических стратегий.

В заключение отметим, что по мере развития культурной динамики и цифровых технологий, которые продолжают менять коммуникационный ландшафт, потребность в лингвистических стратегиях становится все более высокой. Цифровой век открывает как возможности, так и проблемы, требуя повышенного уровня цифровой грамотности и культурного интеллекта. Стратегии межкультурной коммуникации в современном мире становятся не только практическим навыком, но и катализатором гармонизации отношений между различными культурами.

Литература:

Вишневская, Е. М., Нерсесова, Э.В., Зоц, И.В. Толкование и передача национальных черт языка в условиях контакта культур // Филология: научные исследования. 2018. №. 3. С. 145-154.

Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 314–356.

Hall, E. Beyond culture. New York: Anchor press, 1976. 611 p.

R'boul, H. Postcolonial interventions in intercultural communication knowledge: Meta- intercultural ontologies, decolonial knowledges and epistemological polylogue //Journal of International and Intercultural Communication. 2022. Vol. 15. No. 1, pp. 75-93.

УДК 372.881.161.1

Самуненкова (Варченко) В.В.

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия)

**К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ВИДОВ ЗАДАНИЙ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УПРАВЛЕНИЕ»**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения студентов-иностранцев языку специальности с управлением направленностью. Приводятся примеры работы с аутентичными текстами при использовании коммуникативно-ориентированного подхода в обучении РКИ. Материал нацелен на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности с учетом профессиональной деятельности обучаемых.

Ключевые слова: учебник по русскому языку как иностранному, профессиональные компетенции, современный учебник, аутентичность, РКИ, коммуникативный метод, интерактивный метод, учебное пособие, работа с текстом, говорение, речевые навыки, инновационные методы, цифровые технологии

UDK 372.881.161.1

Samunenkova (Varchenko) V.V.

(Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia)

**ON THE QUESTION OF SELECTING TYPES OF TASKS IN THE LANGUAGE
OF THE SPECIALTY FOR STUDENTS IN THE DIRECTION «PUBLIC
ADMINISTRATION»**

Abstract. The article discusses the features of teaching foreign students the language of a specialty with a management focus. Examples of working with authentic texts using a communicative-oriented approach in teaching RFL are given. The material is aimed at interconnected training in all types of speech activity, taking into account the professional activities of students.

Key words: textbook on Russian as a foreign language, professional competencies, modern textbook, authenticity, RFL, communicative method, interactive method, textbook, working with text, speaking, pedagogical technology, speech skills, innovative methods, digital technologies

Несмотря на санкции и культуру отмены, русский язык завоёвывает все большее внимание у зарубежной аудитории. Иностранные студенты из Европы (в меньшем количестве) и стран Азиатско-Тихоокеанского региона (по большей части), Африки, Индии предпочитают получать образование в России. В 2023 году Президент Российской Федерации отметил, что необходимо продвижение русского языка «как ключа к

взаимопониманию и свободному общению и в рамках СНГ, и за его пределами». (Путин 2023: <https://www.vedomosti.ru/politics/news/2023/12/18/1011603-putin-rossiya>)

Поскольку в мире становятся востребованными специалисты, не только владеющие общими знаниями русского языка в целом, но и имеющие представление об узкоспециализированном языке (медицинский/ технический/ гуманитарный профиль), то закономерной является необходимость начинать систематическую подготовительную работу со студентами в области обучения профессионально направленному РКИ на этапе предвузовской подготовки. Иностранные студенты зачастую испытывают трудности после поступления в вуз, так как у них не выработан навык аудирования лекций по профильным предметам на русском языке. Они находятся в лучшем случае на уровне A2–B1 (согласно международной шкале владения иностранным языком), и за то количество аудиторных часов, которое предоставляется им в вузе и в семинарских группах с количеством студентов больше 10-15 человек перейти к изучению профессионально ориентированных текстов/лексики РКИ – задача трудновыполнимая для любого преподавателя.

Актуальной становится проблема адаптации текстов и методических заданий по профессиональному профилю РКИ для подготовительного курса довузовской подготовки студентов. На сегодняшний момент существует некоторое количество пособий профессиональной направленности для студентов-иностранцев, использующихся на ступени бакалавриата и призванных подготовить студентов к пониманию тематики их будущей специальности, способных выработать у них навыки воспроизведения монологической речи, восприятию речи на слух. Уровень сложности заданий в подобных пособиях рассчитан на уровень владения языком по европейской шкале B1-B2. Разработанное учебное пособие по профессионально ориентированному русскому языку для государственного управления рассчитано уже на уровень B2-C1 и включает в себя неадаптированные профессионально ориентированные тексты. Однако в пособии наряду со сложными заданиями на речевую практику языка, на аудирование и письмо, также представлены корректировочно-компенсаторные задания, чтобы заставить студентов вновь вернуться к тому или иному грамматическому материалу, напомнить об определенных правилах языка, повторить фонетику, выйти на речевую готовность и в итоге сформировать навыки понимания сложного профессионально ориентированного устного/ письменного текста. В дальнейшем основная цель авторов будет состоять в адаптации материала под уровень A2–B1 для развития у студентов поэтапного восприятия материала профессиональной направленности и выхода к логическому формированию у них иноязычной коммуникативно-прагматической компетенции.

Как нам видится, наиболее продуктивным подходом к обучению РКИ для специальных целей является текстоцентрованность и отработка всех видов речевой деятельности в одном уроке. Так, учебное пособие для РКИ с уклоном в управленческую специализацию состоит из предтекстовых упражнений на развитие коммуникативных навыков, на мотивацию студентов к выражению собственных мыслей в монологических высказываниях, а также в коллективной работе в группе и с постоянной поддержкой преподавателя. Студентам предоставляется визуальная опора в виде картинок/ фотографий/ карикатур, а также ссылки на дополнительные ресурсы и QR коды на интерактивные задания в сети «Интернет». Кроме того, учащимся предлагается сделать в парах с коллегами по группе интерактивные презентации с использованием программ и возможностей голосовых помощников, а затем представить результат на занятии. Тем самым учебное пособие предоставляет не только знание специализированного русского

языка, но и развивает умения и навыки студентов в применении современных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевым в каждом уроке учебного пособия является неадаптированный текст управленческой направленности или речь того или иного российского политического лидера. Поскольку совершенно очевиден тот факт, что публицистические тексты/ речи политиков актуальны максимум 2-3 года, то материал необходимо обновлять согласно постоянно меняющимся политическим веяниям и реалиям. В противном случае необходимо выбирать тот материал, который не потеряет своей актуальности в более длительный период времени и будет интересен разным группам иностранных студентов в независимости от их возрастной категории.

Притекстовые и посттекстовые задания учебного пособия сосредоточены вокруг текста/ речи и содержат лексико-грамматические упражнения (как в печатном виде, так и в интерактивном формате) и вопросы по содержанию текста. Эта часть урока перекликается с блоком «Говорение», где студентам предлагается на основе отработанной ранее в уроке активной лексики и с использованием «облака слов» рассказать о предмете/ тематике изученного, фактах и информации, извлеченных из урока.

Блок «Аудирование» в равной мере содержит коммуникативные задания на активизацию речевой деятельности и предлагает студентам вначале попытаться предположить, о чем пойдет речь в видео/аудио фрагменте, ответить на вопросы до/ после просмотра или прослушивания, подставить необходимые слова в пропуски мини-текстов, найти пары слов, составить собственные предложения, выстроить правильный порядок слов в перемешанных предложениях.

Завершает каждый урок блок «Письмо», в котором студентам предлагается написать короткое эссе на пройденную тему, выразив таким образом свое отношение к изученному материалу и использовав правильные грамматические конструкции наряду с активной лексикой урока.

Рассмотрим типологию упражнений учебного пособия на примере второго урока («Президент Российской Федерации»), который посвящен высшему органу исполнительной ветви власти. Все упражнения представлены исключительно на русском языке, так как группы могут состоять из студентов – представителей разных стран, поэтому использовать, например, китайский язык в качестве языка-посредника не представляется возможным так же, как и английский язык, которым не владеет большинство китайских студентов. Задания в учебном пособии рассчитаны на тот уровень знания языка студентами, который позволяет им обходиться уже без электронного переводчика.

РАЗМИНКА: ПРЕДТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.

1. Россия – федеративная президентско-парламентская республика. Как Вы понимаете и можете ли объяснить такую форму государственного строя?
2. Как вы понимаете слово «президент»? Кто такой «президент»? Кем является «президент»? Какие функции возложены на президента?
3. Президент избирается или назначается? Если избирается, то кем и на какой срок? Если назначается, то кем и на какой срок?
4. Во всех ли странах есть президент?
5. Есть ли у президента помощники? Как они называются?
6. Какие черты характера должен иметь президент?
7. Хотели бы Вы стать главой своей страны? Почему?

8. Задайте вопрос голосовому помощнику: «Что произносит президент при вступлении в должность?», послушайте и перескажите ответ. Отработайте упражнения 1 и 2 с голосовыми помощниками.

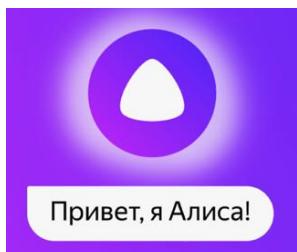


Рис.1. Голосовой помощник Алиса.



Рис.2. Голосовой помощник Маруся.



Отсканируйте QR код, пройдите по ссылке и заполните интеллект карту о государственном строе разных стран мира. Обсудите в группе.



Создайте собственную интеллект карту о государственном строе Вашей страны, используя программы:

<https://products.aspose.app/diagram/ru/mindmap>

<https://www.mindmup.com>

<https://mind42.com>

<https://www.ayoa.com>

<https://www.drawio.com>

<https://simplemind.eu/>

Представьте свою интеллект карту на занятии!

Прочтите следующие слова и словосочетания, расставьте и отработайте произношение. Попытайтесь дать определения:

глава государства, гарант, конституция, всеобщий, избирательное право, тайное голосование, присяга, осуществление полномочий, суверенитет, безопасность, целостность, служить народу, функционирование, взаимодействие, государственная власть, внутренняя политика, внешняя политика, главнокомандующий, вооружённые силы, гражданство, государственные награды <...>



Проверьте правильность расстановки ударений в словах на сайте <http://gramota.ru>. Обсудите в группе.

Аргументированно согласитесь или опровергните следующие цитаты о правлении. Подумайте и обсудите, все ли слова Вам знакомы:

1. Величайшее искусство правления заключается в том, чтобы сделать свою власть незаметной. (Жан Жак Руссо)

2. Чтобы управлять государством, нужно поменьше говорить и побольше слушать. (Кардинал Ришелье)

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Что Вы знаете об авторах приведенных цитат? Кто они? Выберите одну цитату для написания эссе о том, каким на Ваш взгляд должен быть руководитель страны.



Используйте QR код или пройдите по ссылке

<http://www.kremlin.ru/structure/president/presidents>. Прочтите короткую информацию о президентах РФ.



Совместно с коллегой сделайте временную ось, основываясь на информации из биографии президентов и представьте ее на занятии.

Для создания временной оси Вам потребуется сайт:

<https://timeline.knightlab.com>



Образуйте существительные от следующих глаголов:

избираться -

клясться -

уважать -

охранять -

соблюдать -

защищать -

служить -

определять -

На примере лишь некоторых заданий первой предтекстовой части одного урока учебного пособия можно проиллюстрировать использование современных ИКТ технологий и нового подхода к подаче материала профессионально ориентированного профиля в обучении русскому языку как иностранному. Представленный набор упражнений на развитие коммуникативных навыков студентов-иностранцев может, бесспорно, быть использован для разработки аналогичных пособий в обучении РКИ для специальных целей. На сегодняшний момент остро ощущается нехватка учебников/ словарей/ электронных ресурсов узкоспециализированной направленности для студентов с разным уровнем владения русским языком. Поэтому актуальной в этой связи является совместная деятельность преподавателей РКИ, методистов, преподавателей-предметников по разработке и внедрению в учебный процесс современных и необходимых материалов профессионально ориентированной направленности.

Литература:

Асеикина, Л.С., Кашина, Л.Г. Реализация методологических подходов при создании пособия по аудированию профессиональных текстов на русском языке для обучения иностранных курсантов//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 5. С. 376-380

Бактыбаева, А.Т. Электронный учебник как средство развития навыков аудирования при изучении русского языка студентами-иностранцами медицинского вуза// Ученые записки

Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. Т.13, №2. 2018. С. 110-116

УДК 81'42

Селиверстова Ж.Б.

*(Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан)*

РУССКОЕ СЛОВО В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос включения лексем русского языка в современный казахский музыкальный дискурс. Исследование проведено на материале песен 2015–2023 гг. создания. В результате выявлены и описаны некоторые лексические группы, наиболее широко представленные в исследуемом материале.

Ключевые слова: русское слово, казахская песня, музыкальный дискурс, лексическая группа.

UDK 81'42

Seliverstova Zh.B.

*(L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan)*

RUSSIAN WORD IN CONTEMPORARY KAZAKH MUSICAL DISCOURSE

Abstract. The article considers the issue of inclusion of Russian language lexemes in modern Kazakh musical discourse. The study was conducted on the material of songs of 2015–2023 creation. As a result, some lexical groups most widely represented in the studied material are identified and described.

Key words: Russian word, Kazakh song, musical discourse, lexical group.

Изучение основных тенденций, закономерностей и стадиальных изменений в национальной лингвокультуре представляется одной из актуальных задач лингвокультурологии. В то же время, говоря о национальной культуре, нельзя не учитывать межкультурное взаимодействие, обусловленное историческими и социокультурными связями с другими народами. Тесные связи, исторически сложившиеся между казахским и русским народом, обусловили взаимодействие казахского и русского языков в различных сферах деятельности и на различных языковых уровнях.

Современный песенный дискурс Казахстана, включаясь в общий контекст массовой музыкальной культуры, представляет собой довольно эклектический микс музыкальных жанров: от традиционной национальной песни до актуального музыкального явления, интегрирующего элементы электронной и поп-музыки, хип-хопа, рока и современного ритм-н-блюза – Q-pop (Qazaq-pop). Этот процесс обновления казахской песни является частью общего процесса трансформации и развития казахской музыкальной культуры, претерпевшей, как отмечают искусствоведы Казахстана, существенные изменения на рубеже XX-XXI веков (Недлина 2017; Мурзалиева 2020).

Настоящая статья посвящена выявлению и анализу лексических единиц русского языка в оригинальном казахском музыкальном дискурсе современного Казахстана.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Материалом исследования послужили тексты песен, датируемые 2015–2023 гг. создания, из которых методом сплошной выборки было извлечено свыше 100 примеров включения русскоязычной лексемы в казахский песенный текст.

Анализ лексической отнесенности русских слов, выявленных в казахском песенном дискурсе, показал, что их существенную часть составляет группа нейтральной, общеупотребительной лексики: *вечер, цель, блеск, форма, кино, лабиринт, поэма, клуб, нота, анкета, телефон, молодой, модный, танцевать, семья, стиль, гитара* и др. Это объясняется тем, что нейтральная лексика, как основа словарного состава любого языка, служит для обозначения жизненно важных явлений и беспрепятственно участвует в любом коммуникативном акте вне зависимости от его стилевой принадлежности. Например: «Есік таппадым, қараңғы қамал, лабиринт» (Black Dial – «Бұл соңы емес»), «Бір поэма жазғым келеді» (Мирас Жугунусов – «Сен туралы»), «Телефонга қосыл / Жаздым саған тосыннан» (Alpha – «Дау»), «Дос кыздармен бірге клубқа келіп» (Назаров Куаныш – «90-60-90»), «Мен істеймін шынайы, стиль – жұбайым» (91 тобы – «Ah!Yah!Mah!»), «Гитарамен ән шырқап / Тұнді таңға жалғадық / Сұлуларға жалынды / Сиренаны арнадық» (Рахымжан Жақайым – «18-25»), «Сен үшін құдаша модный болдым» (Еркебұлан Құмаров – «Жылтыр көйлек»), «Журмейді екен жүрекке айла / Құдаша қызы, молодая» (Ұланғасыр Қами – «Балқия»), «Еркек семья бағады» (V \$ X V PRiNCE x DE LACURE – «Су»), «Вечердан қалмайтын, талмайтын, таңды-таңға жалгайтын» (Ұланғасыр Қами – «Ямахау»), «Сырларың анкетага жыя / Сүйгендер дей беретін іә» (Әділет Жауғашар – «Біздің ностальгия») и др.

При этом не всегда используемое русское слово не имеет перевода в казахском языке. Так, лексемы *вечер, цель, семья, молодой, танцевать* имеют соответствующий аналог (а в некоторых случаях и не один): *кеш, мақсат / мұрат, отбасы / жанұя, жас / жастық / науша, билеу* (Бектаев 2007). Следовательно, можно говорить о том, что включение русского слова в казахский песенный текст мотивировано не только замещением имеющейся в казахском языке лексической лакуны, но и иными причинами ритмико-интонационного или экспрессивного характера, обусловленными авторской целеустановкой.

Следующую по употребительности лексическую группу составляет лексика, заимствованная из западноевропейских языков или через их посредство: английского – *шоу, стоп, дофамин, чат, зомби, фри, чек, бренд, тренд, клан* и др., французского – *татуаж, стиль, официант, пардон, мадам, бигуди, поэма* и др., испанского – *карамель* и т.д. Выявленные иноязычные вкрапления обнаруживают разноуровневые языковые признаки: передаются графемно-фонетическими средствами языка-заимствователя, соотносятся с определенными грамматическими классами и категориями, обладают семантической самостоятельностью, несут определенную экспрессивную нагрузку. Например: «Жоқ маган керек емес, керек емес шоу» (Ayree – «Шоу»), «Карамель бар, әлем бара бер» (Камшат Жолдыбаева – «Карамель»), «Стоп, стоп Qozzy ең басты тақырып маҳаббат деген не?» (Alpha – «MDN»), «Ойым миыңа тамады / Дофаминга бір салмақ» (Ozme – «Тек өзіме»), «Галамторлық досым / Деген чатқа қосылмаймын» (Alpha – «Дау»), «Татуаж қап-қара қас, / Биді айырады мына қарындас» (Назаров Куаныш – «90-60-90»), «Тамада далада ешкім жүрген жоқпа / Пардон, официант тез есікті құлтта» (Меховая 8/1 – «Тойға шашу»), «Қолғап киіп жеймін сынды зомби, / Керек тек

фри, бірақ шөлдеймін» (91 тобы – «Қиялмен»), «Үйге нұр түспесе, бәлкім, тоққа айыппұл берілген чек, қара!» (91 тобы & Ирина Кайратовна – «Taboo») и др.

Языковые изменения последних десятилетий отразились активным проникновением периферийный языковых средств в язык художественный. Общая тенденция к огрублению речи вследствие ее раскрепощенности привела к проникновению субстандартной лексики из повседневной речи молодежи и в музыкальный дискурс. Выявленная в песенном тексте русскоязычная периферийная лексика представлена набором сленговых и просторечных слов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию и призванных придать тексту характер актуальности и непринужденности: *вайб, универ, чё, ништяк, хайп, по-любому, по факту, спортивка* и т.д. Например: «Айналамда түсініксіз вайб, / Сөз тілдің ұшында» (Данали – «Алтын сырға»), «Шықтым үйден формамды үтікten / – Чё қалай брат?» (Zhonti ft. NN-Beka – «Зын Зын»), «Сен по факту айтарың жоқ, / Саган деген байланысым жоқ» (IMZ1 – «New era»), «Онда саган спортивкам дайын» (Zhonti ft. NN-Beka – «Зын Зын»), «Осылай менің вайбым / Осылай құртылып жүр айлығым» (Kalifarniya – «Puerto-Rico»), «Уайымдама по-любому үйренесің» (V \$ X V PRiNCE x De Lacure – «Big City Life»), «Фигура шіркін ништяк / Бойжеткен әдемі гүл еді» (Еркебұлан Құмаров – «Аппақ көйлек») и др.

Проведенный анализ показал, что оригинальный песенный текст современного Казахстана включает в себя разностилевые лексические элементы русского языка. В случае со сленговой лексикой и словами иноязычного происхождения можно говорить о замещении лексических лакун, имеющихся в казахском языке, то есть об обозначении явлений современной действительности, ранее отсутствовавших в традиционной казахской лингвокультуре. Причины употребления русскоязычной нейтральной лексики не так однозначны. Наряду с номинацией отсутствовавшей ранее реалии включение общеупотребительной лексемы русского языка решает конкретные ритмико-интонационные и экспрессивные задачи, определяемые автором.

Литература:

Бектаев, Қ. Большой казахско-русский, русско-казахский словарь. Алматы: Dolphin Agency, 2007. 712 с.

Мурзалиева, С.С. Современная массовая культура Казахстана в контексте тенденций музыкального возрождения // Художественное образование и наука. 2020. № 3 (24), 2020. с. 189-197.

Недлина, В.Е. Пути развития музыкальной культуры Казахстана на рубеже XX-XXI столетий: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. М., 2017. 343 с.

УДК 372.881.161.1

Суркова Е.В.

*(Волгоградский государственный технический университет
Институт архитектуры и строительства,
Волгоград, Россия)*

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В статье рассматривается применение основных интенсивных методов преподавания РКИ таких, как метод проектов и ролевые игры, в условиях ограниченного количества аудиторных часов. Основное внимание уделяется необходимости создания мотивации к живой спонтанной речи студентов.

Ключевые слова: интенсивные методы преподавания русского как иностранного, студенты-иностранцы, проект, ролевая игра, командная работа.

UDK 372.881.161.1

Surkova E.V.

*(Volgograd State Technical University
Institute of Architecture and Construction,
Volgograd, Russia)*

INTENSIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ORDER TO FORM THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article discusses the application of the main intensive methods of teaching Russian as a foreign language, such as the project method and role-playing games, in conditions of a small number of classroom classes. The main attention is paid to the need to create motivation for spontaneous speech of students.

Key words: intensive methods of teaching Russian as a foreign language, foreign students, project, role-playing game, teamwork.

В рамках укрепления международных связей со Средней Азией в Российских вузах увеличилось количество абитуриентов из этих стран, что повлекло за собой изменение тактики преподавания РКИ. В связи с тем, что во многие вузы студенты поступают сразу на первый курс, где в общем учебном плане программой ФГОС предусмотрена только дисциплина «Иностранный язык», задачей преподавателя становится интенсификация обучения студентов иностранцев русскому языку в условиях ограниченного количества аудиторных часов при отсутствии подготовительного отделения.

В процессе интенсификации обучения опорными элементами являются мотивация студентов, активизация социального взаимодействия, увеличение и активизация грамматического и лексического материала и применение игровых и проектных технологий на занятиях по РКИ.

При обучении русскому как иностранному языку перед нами стоит задача формирования коммуникативной компетенции студентов. Коммуникативная компетенция включает в себя лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную и профессиональную. (Гальскова 2000: С. 43)

В ВолгГТУ ИАиС при ограниченном количестве аудиторных часов активно применяются интенсивные методы работы. В своей работе со студентами используются следующие интенсивные методы обучения: метод проектов и языковые и коммуникативные игры/ролевые игры. На занятиях часто применяются методы Г.А. Китайгородской. Активизация внутренних резервов личности достигается различными технологиями и особой организацией обучения, определяемой Г.А. Китайгородской как «обучение в коллективе и через коллектив», «метод активизации резервных возможностей личности и коллектива». Условно-коммуникативные ситуации, игры и проекты помогают учащимся приобрести опыт применения языка, а не только его изучения. (Китайгородская 2009: С. 57)

Одним из важных условий успешности обучения по данному методу является особая живая непринужденная интеллектуально и эмоционально насыщенная атмосфера, которая создается за счет элемента игры, фантазии, отхода от обыденности и мобилизует интеллектуальные и творческие силы слушателей. (Сидорова, Бойкова 2015: С. 84)

В ВолгГТУ ИАиС нами было разработано пособие «Я учусь в Волгограде», где в первой части представлены упражнение на закрепление основной грамматики русского языка, а во второй не только подобраны информативные тексты о Волгограде с точки зрения архитектуры и урбанистики, но и даны игровые упражнения, а также предлагаются темы для проектных работ.

Данное пособие направлено на формирование коммуникативной компетенции, на знакомство с профессией и на адаптацию в академической среде. Преподаватели на уроке снимают психологические барьеры, активизируют речевую деятельность учащихся, их лексико-грамматические знания, показывают коммуникативную целесообразность использования в речи тех или иных речевых формул, дают интересный материал по краеведению как Волгограда, так и России.

После изучения каждого модуля и отработки грамматического материала студентам предлагается ряд условно-коммуникативных ситуаций, например, после первого модуля «О себе» предлагается условно коммуникативная ситуация «Случайное знакомство в транспорте», после второго модуля «Я студент ИАиС ВолгГТУ» предлагается ряд ситуации «Как пройти в..../ Где находится...?», «Когда откроется...?», «Я потерял (а)...», в которых студенты активизируют конструкции «Мне нужно/ Я должен».

После модуля «Моя комната/моя квартира» предлагается ситуация «Приглашение в гости», где необходимо описать вид жилища, местоположение, указать номер и этаж, переспросить и уточнить информацию. Всем коммуникативным ситуациям и ролевым играм предшествуют диалоги для запоминания и отработки речевых образцов.

Активно применяя ролевые и коммуникативные игры, важно не оставлять в стороне грамматические и лексические игры. Таких полезных игр бесконечно много, но очень важно учитывать ситуативную и методическую необходимость игры.

Например, студентам, говорящим на тюркских языках, трудно дается грамматическая категория рода и местоимения третьего лица во всех падежах: они не различают слова он, она, оно, что приводит к смысловым ошибкам и к коммуникативному сбою, как в рецептивных, так и в перцептивных видах речевой деятельности на всех уровнях владения языком – от обиходно-разговорного до научного стиля. Для отработки данной грамматической категории предлагается игра, подобная строительлингу, предполагающая работу с текстом.

После краеведческого модуля с текстами и посттекстовыми заданиями предложены условно-коммуникативные упражнения, например, помочь найти определенную достопримечательность города. Данный вид заданий представляет собой игровой формат, при котором сначала отрабатывается ситуативные речевые клише, а позже закрепленный речевой материал отрабатывается на проектном уроке «Мой Волгоград». Группа делится на подгруппы, каждая подгруппа по жребию выбирает определенную достопримечательность. Задача группы сначала найти материал выбранному месту, а позже найти само место, не используя Google-навигаторы, а спрашивая дорогу у прохожих и пользуясь бумажной картой. На найденном месте необходимо сфотографироваться. После этого происходит подведение результатов проекта в форме стенгазеты и обсуждения поиска.

Еще одним интересным страноведческим проектом стал проект «Россия», где класс делится на «станции». Выбирается группа ребят, и они отправляются в путешествие по таким станциям, как «Флора и фауна России», «Промышленность России», «Экономика России», «Праздники России», «Ученые России». После того как материал прослушан и зафиксирован, путешественники кратко излагают, что они узнали о стране проживания. Проверку данного задания-проекта можно организовать в форме полилога.

Если группа небольшая, то можно назначить на станцию одного представителя, наделив его определенной ролью. Например, о фое и фауне может рассказать известный ученый. Здесь ребятам необходимо знать биографию героя. Одной из особенностей методики Г.А. Китайгородской является избегание заучивания материала наизусть. Коммуникация в чистом виде, без акцентирования внимания на грамматических ошибках, призвана обеспечить успех общения. Должен быть понятен смысл высказывания, без фокусировки внимания на ошибках.

Преподаватель должен создать в аудитории максимальную плотность общения. Увлеченный решением сменяющих друг друга коммуникативных задач в общении с различными партнерами, обучаемый не осознает учебной стороны решаемых задач.

Таким образом, актуализируется необходимость сознательного внедрения способов интенсификации обучения в традиционную модель занятия по РКИ для более успешного формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в условиях ограниченного количества аудиторных часов.

Литература:

Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа: 2000. 165 с.

Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая Школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.

Сидорова, А.Е., Бойкова, Ю.В. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ), Педагогические науки, № 10 (19), 2015. С. 83-85.

УДК 398.9

Тилляева М.Ю.
(Самаркандский государственный университет
имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)

ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО НАРОДОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается этнокультурная специфика пословиц и поговорок, содержащих названия животных, в которых отражена языковая картина мира русского и узбекского народов. Как и во многих языках мира, в русском и узбекском языках зоонимы употребляются для образной характеристики людей, живых существ, иногда предметов. В статье рассмотрены зоокомпоненты, имеющие положительные и отрицательные значения.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, зооним, зоокомпонент, зоосеми兹мы, языковая картина мира.

UDK 398.9

Tillyayeva M.Y.
(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)

EXPRESSIONS WITH A ZOONYM COMPONENT IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE RUSSIAN AND UZBEK PEOPLES

Abstract. This article examines the ethnocultural specificity of proverbs and sayings containing the names of animals, which reflect the linguistic picture of the world of the Russian and Uzbek peoples. As in many languages of the world, in the Russian and Uzbek languages, zoonyms are used to figuratively describe people, living beings, and sometimes objects. The article discusses zoo components that have positive and negative meanings.

Key words: proverbs, sayings, zoonym, zoocomponent, zoosemism, language picture of the world.

Сопоставительное изучение материалов разноструктурных языков является одним из основных и ведущих направлений в современной лингвистической науке. Сопоставительное изучение материалов разного грамматического строя разносистемных языков даёт возможность не только более четко вскрыть специфику изучаемых явлений в каждом языке, но и познать их общие языковые или собственные для каждого языка свойства.

Изучению и сравнению языковой картины мира русского и узбекского народов посвящены работы З.У. Абдуалиевой (2013), Р.Х. Абдуллаевой (2022; 2023) и других. Так Р.Х Абдуллаева на основе паремий рассматривает языковую картину мира двух народов через эстетическую оценку человека в языковой картине мира (Абдуллаева 2022; 2023). З.У. Абдуалиева через призму зоонимических фразеологических единиц в русском и узбекском языках связывает качества человека и образы животных (Абдуалиева 2013).

Слова-зоонимы очень часто находят свое отражение в составе фразеологизмов, образных выражений и паремий, так как животный мир занимает особое место в языковой картине мира любого народа, так как человек в определенной мере видит мир через призму «образов» животных. Человеческие образы часто передаются посредством клишированных единиц.

В зоонимах ярче, чем в любой другой области языка, отражаются особенности жизни человека, когда образы животных в разных языках наделяются, на первый взгляд, совершенно не мотивированными свойствами и иногда даже противоречащими логике вещей. Эти образы и фантазии восходят к глубинам человеческого сознания, его верованиям и мифологии (Мокиенко 1999: С. 58).

Во многих языках мира зоонимы употребляются для образной характеристики людей, живых существ, иногда предметов. Такой семантический пласт, или вариант зоонимов, называют зооморфами или зоосемизмами. Зоосемизмы основываются на реальных (объективных) или мнимых (субъективных) качествах животных, которыми их наделил народ (Абдуалиева 2013: С. 224-229).

Эти зафиксированные в переносно-содержательной структуре языковых единиц признаки трансформируются в «семантическую мотивированность» (внутреннюю форму) зоосемизмов, благодаря чему они приобретают особую экспрессивную окраску и становятся составной частью экспрессивного фонда языка.

Зоосемизмы изучаются во многих европейских языках. В подобных исследованиях их авторы приходят к выводу, что образование переносных значений зоонимов – это активно развивающийся семантический процесс. Перенос названия животного на человека довольно часто и продуктивно используется в повседневной речи и жизни людей. Ярким примером подмены простых номинаций человека служит выдержка из работы Г.Е. Крейдлина, приведенная К.А. Кочновой и А.В. Чанчиной: «Оказалось, что в доме, в котором я соизволю числиться жильцом, живут «коровы», «подколодные змеи», «сазаны», «крокодилы» и всякие иные представители животного мира. Таким образом, оказалось, что и окружающая нас действительность густо населена фауной» (Кочнова, Чанчина 2015: С. 124).

Анималистические сравнения и зоометафоры получили отражение в народной мифологии и религии, где животное представлено как обладающее интеллектуальными и духовными человеческими свойствами или наделенное сверхъестественными способностями. Функционируя в речи, зоонимы помогают в описании человека, его внешнего вида, физических качеств, психологического состояния, внутренних переживаний, чувств, черт характера, интеллекта и т. п.

Исследование языковой картины мира (ЯКМ) дает возможность обнаружить отражение общечеловеческих процессов категоризации действительности и особенности национальной ментальности. Так, например, отмечается, что «на общности человеческих наблюдений над характером и повадками животных основано сходство многих устойчивых сравнений в самых разных языках. Разумеется, необходимым условием такого сходства должна быть общность животного мира и популярность того или иного зверя у народа, имеющего такие обороты» (Мокиенко 1999: С. 106). Так, в узбекской лингвокультуре зоокомпонент «лев» символизирует силу, мужество, храбрость; «верблюд» – выносливость, трудолюбие; «осёл и бык» – глупость, невежество, лень; «баран» – покладистость, безвольность; «коза» – хитрость, легкомысленность; «волк» – злость, опасность; «лиса» – хитрость, двуличность; «заяц» – трусливость; «муравей» – трудолюбие; «лягушка» – ленивость, хвастовство; «орел, коршун» – храбрость, мужество; «ворон» – злые намерения. Зоокомпонент «собака» символизирует как положительные, так и отрицательные образы: жадность, драчливость, глупость, верность, преданность. Чаще всего, детеныши животных *bo'ta* – ягненок, *buzoq* – теленок, *toy* – жеребенок, *uloq* – козленок, *polopor* – цыплёнок – символизируют образы ребенка, молодого поколения.

Узбекские пословицы, поговорки, фразеологические единицы с зоонимным компонентом образованы на основе внешнего вида, характера, особенностей поведения, звуков, образа жизни, биологических свойств животных.

При рассмотрении подобных единиц в узбекском языке, можно выявить выражения, эквивалентные по значению, частично эквивалентные (по значению и структуре схожие) и полностью эквивалентные (по структуре и значению), а также безэквивалентные. Рассмотрим некоторые из них. «Kapalagi uchdi» – (досл. Бабочка улетела) Душа в пятки ушла, «Ko’r gap eshakka yuk» – (досл. Много слов – груз для ишака) Многословие лишний груз, «Ignadek narsani tuyadek qilmоq» – (досл. Вещь, размером с иглу, сделать размером с верблюда) Делать из муhi слова, «Tuyaning dumи yerga tekkanda» – (досл. Когда хвост верблюда коснется земли) Когда рак на горе свистнет, «Otni ko’rsa-oqsaydi, suvni ko’rsa-suvsaydi» – (досл. Увидит коня-хромает, увидит воду- хочет пить) Глаза завидущие, а руки загребущие, «Eshakning qulog’iga tanbur chertmoq» – (досл. Играть на танбура для ишака) Метать бисер перед свиньями, «Tug’ilmagan buzoqqa qoziq доqmoq» – (досл. Прибивать колышек для еще не родившегося теленка) Делить шкуру неубитого медведя- данные выражения имеют семантические эквиваленты в русском языке.

В выражениях типа «Bir kesak bilan ikki quyonni urmoq» – (досл. Одним камнем сбить двух зайцев) Одним выстрелом убить двух зайцев, «Chumoliga ham ozor bermaydi» – (досл. И муравья не обидит) Мухи не обидит – наблюдается небольшое отличие в структуре, но семантически они тождественны.

«Qo’y ham eson bo’lsin, bo’ri ham to’q bo’lsin» – И волки сыты, и овцы целы, «Ikki quyonnong ketidan quvmoq» – Гнаться за двумя зайцами- подобные же выражения тождественны как семантически, так и структурно с выражениями в русском языке.

В русском языке одни и те же лексемы могут обозначать как положительные, так и отрицательные значения. Например, положительные значения: баран/овца – упорство, целеустремленность, честолюбие; козочка – юная, игривая, интересная женщина; пахать как лошадь/трудиться как вол –трудиться до изнеможения; здоровый как бык; сидеть тихо как мышонок; выносливый как верблюд и др.

Отрицательные значения: баран – глупость, упрямство; козёл – предатель, подлец; коза – проныра, непоседа; кобыла – здоровая, рослая девушка/женщина; жеребец – дамский угодник; осёл – глупец, тугодум; и многое другое.

Узбекский язык также весьма богат подобными словосочетаниями и лексическими единицами. Как видно из этого, далеко не полного семантического обзора, отрицательных значений у животных гораздо больше, чем положительных.

Таким образом, в данной статье выявлены и описаны способы выражения зоонимической лексики на различных уровнях языковой иерархии. Именно это охарактеризовано в структурном, семантическом и лексическом планах. Здесь зоонимы рассматриваются в составе пословиц и поговорок, а также в составе зоонимических фразеологических единиц русского и узбекского языков.

Литература:

Абдуалиева, З.У. Особенности зоонимических фразеологических единиц (ЗФЕ) русского и узбекского языков // Вестник ТГУПБП. 2013. №1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zoonimicheskikh-frazeologicheskikh-edinits-zfe-russkogo-i-uzbekskogo-yazykov>

Абдулаева, Р.Х. Стереотипы красоты в русской и узбекской лингвокультурах (на материале пословиц русского и узбекского языков) // Неофиология. 2022. №32. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-krasoty-v-russkoy-i-uzbekskoy-lingvokulturah-na-materiale-poslovits-russkogo-i-uzbekskogo-yazykov> (дата обращения: 14.02.2024).

Абдулаева, Р.Х. Эстетическая оценка человека в языковой картине мира (на материале пословиц русского и узбекского языков). Автореф.... дисс. доктора философии (PhD) по филологическим наукам. Самарканд, 2023. 53.с.

Кочнова, К.А., Чанчина, А.В. Моделирование языковой картины мира: монография. Н.Новгород: НГПУ, 2015.145 с.

Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 581 с.

Мокиенко, В. М. Вглубь поговорки. СПб., 1999. 256 с.

Субботина, Л.А. Фразеологический словарь русского языка. Москва: Издательство АСТ, 2015. 320 с.

Mirzayev, T. O'zbek xalq maqollari. Toshkent: Sharq, 2005.205 b.

УДК 372.881.161.1

Трегубова Л.С.

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ
УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования культурологического подхода на уроках русского языка в условиях поликультурной среды. Предлагаются примеры заданий, направленных на реализацию данного подхода в процессе формирования текстовых умений учащихся-инофонов.

Ключевые слова: поликультурная среда, культурологический подход, текст, культурные ценности.

UDK372.881.161.1

Tregubova L.S.

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

**USING THE CULTURAL APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING
TEXTUAL SKILLS INOPHONE STUDENTS**

Abstract. The article discusses the problem of using a cultural approach in Russian lessons in a multicultural environment. Examples of tasks aimed at implementing this approach in the process of forming textual skills of foreign students are offered.

Key words: multicultural environment, cultural approach, text, cultural values.

Тенденции современного общества, связанные с процессом глобализации и межэтнического взаимодействия, находят отражение и в системе образования. В крупных регионах России и в мегаполисах увеличивается количество поликультурных школ, в которых обучаются дети – носители разных языков и культур. Вследствие этого особую актуальность приобретают вопросы организации учебного процесса в условиях поликультурной среды, в которой происходит формирование национальной

идентичности обучающихся, их представлений о многообразии культур, приобщение учащихся к культурным ценностям и традициям разных народов.

При переходе к полиэтническому типу образования особую значимость приобретает проблема реализации культурологического подхода к процессу обучения русскому языку. В соответствии с данным подходом образование рассматривается сквозь призму понятия культуры. При этом особое внимание уделяется вопросам разработки и реализации культурологического содержания образовательного процесса, использования педагогических технологий, способствующих освоению учащимися культурных образцов и норм поведения.

По мнению Е.В. Бондаревской, в рамках культурологического подхода образование представляет собой культурный процесс, который осуществляется в культурообразной образовательной среде, позволяющей обучающимся приобщаться к общечеловеческим ценностям, свободно проявлять свою индивидуальность, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей (Бондаревская 2000: С. 59).

Выделяются следующие условия реализации культурологического подхода в образовательной системе:

1. Обеспечение разработки образовательных программ, в которых находят отражение культурологический компонент, а также вопросы культурного взаимодействия и саморазвития обучающихся – представителей разных языков и культур.

2. Создание целостного культурно-образовательного пространства, в котором происходят культурные события, способствующие ознакомлению учащихся с миром культуры и воспитанию человека культуры.

3. Создание психолого-педагогической среды, позволяющей ученику выступать в качестве субъекта в процессе культурного развития, направленного на постижение учащимися культуры, совершенствование их личностных качеств и реализацию творческих способностей.

4. Выполнение педагогом роли посредника между учеником и миром культуры. Важно помочь ученику в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей.

Эффективным средством приобщения учащихся-инофонов к культуре разных народов в процессе обучения русскому языку в условиях поликультурной школы, на наш взгляд, являются тексты разных жанров, в которых наглядно представлен национально-культурный компонент, отражающий традиции, обычаи, быт русского народа, а также других народов России и ближнего зарубежья. В процессе реализации культурологического подхода на уроках русского языка особое внимание уделяется формированию представлений обучающихся о системе ценностей. Важно подбирать такие тексты, которые помогут учащимся в условиях поликультурной среды понять, что система ценностей, которой они руководствуются в своей жизни, является универсальной и имеет отношение ко всему мировому опыту. Такой подход будет способствовать, на наш взгляд, формированию у детей целостной картины мира, повысит эффективность обучения русскому языку как средству межкультурного общения (Трегубова 2016: С. 295).

Главной культурной ценностью любого народа является язык. В связи с этим целесообразно на уроках русского языка в процессе формирования текстовых умений учащихся-инофонов использовать тексты, которые способствуют формированию

ценностного отношении к языку как средству межкультурного общения. Приведем пример организации работы над текстом такого содержания.

Задание 1. Прочитай. О чём говорится в этом тексте?

Язык – величайший дар, данный человеку. Благодаря языку, мы можем выражать свои мысли, рассказывать друг другу о чём-то интересном, выражать свои чувства.

У каждого народа свой собственный язык. Он отражает культуру страны и её обычаи.

Чем является язык для каждого человека? Как ты думаешь, какую роль играет язык в жизни людей? Что отражает язык народа?

Подбери заголовок к этому тексту.

Для того чтобы вызвать интерес учащихся-инофонов к истории русского языка, целесообразно использовать на уроках тексты, содержащие этимологические справки о происхождении слов. Например:

Задание 2. Из истории слов.

Прочитай. О происхождении какого слова ты узнал из этого текста?

*Слово **сердце** получило свое название по своему местоположению в теле – внутри, в середине. Это значит, что слова **сердце**, **середина**, **средний** связаны друг с другом и раньше были однокоренными. Эти слова называют середину чего-либо.*

*В русском языке много устойчивых выражений (фразеологизмов) со словом **сердце**: принимать близко к сердцу – сильно переживать; доброе сердце – добром душевном человеке; камень на сердце – о ситуации, когда человек испытывает тревогу, беспокоится о ком-то.*

Как звучит слово **сердце** в твоем родном языке? Какие устойчивые выражения с этим словом есть в твоем родном языке?

К числу базовых национальных ценностей относятся культурные традиции народа. Для того чтобы сформировать представление учащихся-инофонов о народах, населяющих Россию, о национальных традициях разных народов предлагается такого рода задание.

Задание 2. Прочитай текст. О каких народах России ты узнал из этого текста?

Ни для кого не секрет, что Россия – многонациональная страна. На её территориях проживает огромное количество народа. У каждого народа есть своя культура: каждый народ говорит на своем родном языке, имеет свои традиции, обычаи, отмечает национальные праздники.

Буряты разговаривают на бурятском языке. Среди бурятских праздников самым значительным считается **Сурхарбан**. На этом празднике мужчины соревнуются в стрельбе из лука и в борьбе. Заканчивается праздник круговым танцем «Ёхор», который являлся символом единства бурятского народа.

Чуваши – один из древних народов России. Национальным обычаем чувашей является праздник проводов зимы **Саварни**. В этот праздник люди веселятся, поют песни, пляшут. В этот день принято также наряжать и лошадей, запрягать их в праздничные сани и катать детей.

Все народы, которые проживают на территории нашей страны, объединяет русский язык, уважение друг к другу и любовь к своей земле – Родине.

Какие национальные праздники отмечают буряты и чуваши? Какой национальный танец является символом бурятского народа? Как отмечают чуваши праздник проводов зимы?

Что объединяет все народы, проживающие на территории нашей страны?

Подготовь сообщение об одном из национальных праздников, которые отмечаются на родине твоих родителей.

Важной частью культуры являются уникальные архитектурные сооружения, поскольку они отражают историю, традиции и идентичность того или иного народа. Так, с целью реализации культурологического подхода в условиях многоязычия целесообразно использовать культуроведческие тексты об архитектурных памятниках. Такие тексты позволяют соединить «процесс приобщения обучающихся к культурным ценностям разных народов с процессом освоения тематической лексики, значимых культурных концептов, а также языковых единиц с национально-культурным компонентом значения» (Тарчимаева 2022: С. 107). Приведем пример задания, предполагающего работу над текстами, которые направлены на ознакомление учащихся с культурными памятниками городов России и стран ближнего зарубежья.

Задание 2. Мир вокруг нас!

Перед началом работы над текстами учащимся предлагается рассмотреть фотографий с изображением культурных объектов, о которых идет речь в текстах.

Перед прочтением текстов происходит также знакомство со значением слов *храм, собор, колокольня, минарет, мечеть*.

После этого проводится специальная работа над содержанием каждого текста. Работа над текстами предполагает не только их прочтение, но и осмысление содержания прочитанного, формирование умения высказывать и обосновывать собственную точку зрения.

Текст 1.

Прочитайте текст. О каком памятнике культуры ты узнал из этого текста?

В Москве на Красной площади возвышается один из главных символов Москвы – Храм Василия Блаженного. Он был построен в середине 16 века по приказу царя Ивана Грозного. Собор объединяет 10 церквей с яркими и необыкновенно красивыми куполами. Если посмотреть на собор сверху, то, мы увидим, что он похож на восьмиконечную звезду. Восемь церквей, словно лучи, тесно прижались друг к другу вокруг самого большого центрального храма. Немного в стороне стоит колокольня.

Стены и своды храма расписаны орнаментом в виде виноградных листьев и сказочных цветов. Храм Василия Блаженного называют сердцем Красной площади.

В ходе беседы по содержанию текста учащиеся, плохо владеющие русским языком, учатся находить в тексте следующую информацию.

Где находится Храм Василия Блаженного? Какой русский царь приказал построить этот храм? Сколько церквей объединяет этот храм? На что похож этот храм, если посмотреть на него сверху? Как называют храм Василия Блаженного? Как ты думаешь, почему его так называют?

В ходе прочтения следующего текста учащиеся знакомятся с одним из известных городов Узбекистана.

Текст 2

Прочитай текст. О каком городе говорится в этом тексте?

Хива – один из древних городов Узбекистана. Он возник 25 веков назад. Этот город называют музеем под открытым небом. Здесь находятся более 60 исторических памятников. Поражают своей красотой старинные дворцы, мавзолеи, удивительные мечети. Главным символом Хивы является минарет Кальта-Минар. Он привлекает внимание туристов своей необычной формой и яркими красками.

Когда возник этот город? Как называют этот город?

Какой архитектурный памятник является символом Хивы?

Как ты думаешь, есть ли сходства и различия в архитектуре православных храмов и мусульманской мечети?

Работа над текстами такого содержания будет способствовать формированию у обучающихся следующих умений: а) адекватно воспринимать факты, имеющие отношение к другой культуре; б) соотносить культурные факты и явления, характерные для разных народов; в) выявлять в них сходства и различия; г) высказывать собственное мнение, основанное на культурно-национальных традициях.

Таким образом, использование культурологического подхода в процессе работы над текстами на уроках русского языка будет способствовать формированию у учащихся-иностранцев представлений о культуре русского народа и других народов России и ближнего зарубежья, о базовых национальных ценностях, а также обеспечит достижение основной практической цели – развитие способности школьников к общению на изучаемом языке.

Литература:

Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 351 с.

Тарчимаева Л.Ц. Приемы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 107-110.

Трегубова Л.С. Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л.В. Савельевой, Г.С. Щеголевой, Е.А. Гогун. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 292–298.

УДК 811.161.1

Фахрутдинова М.Т.

*(Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова,
Казань, Россия)*

СОСТОЯНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрываются динамические процессы в современном русском языке. Они касаются всех уровней: лексики, морфологии, синтаксиса. Приводятся примеры, иллюстрирующие активные процессы на всех указанных уровнях языка.

Ключевые слова: современный русский язык, лексика, морфология синтаксис.

UDK 811.161.1

Fakhrutdinova M.T.

*(Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov,
Kazan, Russia)*

THE STATE AND FUNCTIONING OF MODERN RUSSIAN SPEECH

Abstract. The article reveals the dynamic processes in the modern Russian language. They relate to all levels: vocabulary, morphology, syntax. Examples illustrating the active processes at all these levels of the language are given.

Key words: modern Russian language, vocabulary, morphology, syntax.

Ни для кого не секрет, что язык постоянно изменяется, обновляется, пополняется, при этом бережно храня старое, и даже экономит наши речевые усилия, как внимательный и бережливый хозяин. Язык современного общества значительно отличается от того, на каком люди говорили буквально пару десятилетий назад. Однако новые явления в лингвистике подчиняются также и внутренним законам аналогии и экономии речевых усилий. При изучении русской речи следует:

- 1) обращать внимание на функционирование русского языка, его системы в действии, в реальной жизни, на частотность фактов;
- 2) исследовать функционирование русского языка в разных сферах (в обиходе, в научных и художественных текстах, в СМИ, в интернет-коммуникации и т. д.) и средах общения (речь ученых, писателей, актеров, предпринимателей, молодежи и т. д.);
- 3) стремиться к выявлению факторов, влияющих на изменения в функционировании языка: фактор личности говорящего/пишущего, фактор адресата, ситуации общения и т. д.;
- 4) всегда идти от фактов речи, не подгонять их под ту или иную придуманную концепцию или идею;
- 5) постоянно учитывать экстралингвистическое воздействие на речь.

Следует отметить, что с самого начала изучения разговорной речи всталася проблема определения ее лингвистического статуса: это единая устная разновидность языка, разговорный язык, одна из его функциональных разновидностей или разговорный стиль. Саратовские лингвисты пришли к выводу, что это особая функциональная разновидность литературного языка, устная неофициальная речь, которая характеризуется такими экстралингвистическими признаками, как спонтанность и неподготовленность, непринужденность речевого общения, непосредственное участие в нем говорящих (Кормилицына, Байкулина 2023: С. 205).

Важна и персональность общения: именно в общении нескольких хорошо знакомых людей (членов семьи, родственников, друзей и др.) наиболее отчетливо проявляются свойства разговорной речи. Ситуативность – одно из главных свойств разговорной речи. В широком смысле это опора на общность апперцепционной базы говорящих, обеспечивающей понимание на основе фоновых знаний; в узком – слияние ситуации с речью.

Возвращаясь к состоянию функционированию современной речи следует отметить, что изменения в языке заметны на всех его уровнях. Тенденции в развитии речи, обслуживающей информационные реалии современного общества, часто не совпадают с правилами в школьных учебниках. Рассмотрим активные процессы в грамматике, словообразовании и лексике.

На уровне грамматики наблюдается ярко выраженное стремление к аналитизму. Это проявляется, например, в развитии ассоциативного рода несклоняемых существительных. Лексема «оливье» мужского рода, так как это салат, слова «шардоне» и «бордо» среднего рода (разновидности вина), «салями» женского рода, так как это колбаса, «кольраби» и «броколли» тоже (разновидности капусты). В появлении вариативного рода тоже проявляется аналитизм. Слово «барбекю» может быть среднего и мужского рода, «джакузи» – женского и среднего, и даже «кофе» употребляется в среднем роде наряду с мужским (Диброва 2003: С. 25).

На современном этапе наблюдается увеличение употребления форм мужского рода по отношению к лицам женского рода (президент, министр, лектор, стилист, менеджер) и рост числа несклоняемых прилагательных (серия плей-офф, стойка ресепшн, стиль

фьюжн, режим онлайн, стиль хайтек, тату-салон). Кроме того, отмечается появление плеоназмов в речи. Например, самый лучший компьютер, в самых оптимальных условиях, по самым максимальным расчетам. Законом речевой экономии обусловлена активизация предлога по: договоренность по нефти, голосование по кандидатуре, инициатива по перемирию.

Интересные процессы происходят и на уровне словообразования. Например, увеличение лексем с элементами -инг: дайвинг, троллинг. Также наблюдается уменьшение длины слов в разговорной речи (препод, комбез, мобила, досвидос), активность модели на -лово (гасилово, кидалово, зажигалово) и универбатов в разговорной речи (молочка, просрочка, социалка, наличка, оборонка).

Следующая черта – лексическая редупликация. Например: «А у вас свадьба-свадьба была или только регистрация?» или «Ну не прям учеба-учеба, только по одной паре по субботам». Также фиксируется активное образование глаголов с помощью приставки от-: отыграть, отзвониться, отследить, откомментировать.

Больше всего изменений отмечается на лексическом уровне. Значительную часть современного русского языка составляют заимствования: тренд, блог, дедлайн, чайлдфри, лайфхак (Касаткина 2014: С. 47). Причина заимствований – появление новых понятий из разных областей:

- 1) компьютерные технологии: планшет, дисплей, браузер;
- 2) экономика: дилер, инвестиция, фьючерс;
- 3) профессия: риэлтор, арт-менеджер, айтишник;
- 4) культура: гламур, ток-шоу, ремейк, арт-хаус, андерграунд;
- 5) образование: тьютор, кейс, портфолио.

Также причинами заимствования является стремление к речевой экономии: не дополнительное время, а овертайм. Кроме того, отмечается феномен языковой моды: коуч, интерактив (Никитина 2023: С. 45).

В процессе заимствования происходит концептуальное обновление языка, когда любое новое слово приобретает новый смысл и происходит переосмысление уже существующих значений. Приведем примеры:

- 1) В русской концептосфере наблюдается появление новых идей. Например, утверждаются ценности общества потребления (шопинг как времяпрепровождение).
- 2) Прилагательные со значением оценки (имиджевый, элитарный) выражают высокий социальный статус, а «комфорт» становится ключевым словом эпохи.
- 3) Следующая черта языка – деловитость, конструктивность и практичность. Слова «карьера», «карьерный», «карьерист» приобретают положительные коннотации, а «успешный», «эффективный», «востребованный» выражают положительную оценку человека. Новая самооценка выражается в позитивных коннотациях слов «амбиции», «амбициозный», «амбициозность».
- 4) В общении индивидуальное начало преобладает над общественными интересами. Например, название магазина «Эгоист», где лексема употребляется с позитивным значением.
- 5) Норма как положительная оценка выражается в словах «внятный», «нормальный» «неадекватный» «вменяемый». Например, абсолютно вменяемый отель, совершенно адекватный китайский ресторан.

6) Особенным явлением в русском языке стали кальки, то есть скрытые заимствования (продвинутый, бюджетный). Активно функционируют в речи словосочетания: оставайтесь с нами, горячая линия, почувствуйте разницу, это не моя проблема.

7) Приметой времени в развитии языка стала деархаизация – возвращение в активный обиход слов, которые раньше считались историзмами:

- административная лексика: департамент, губернатор;
- социальная стратификация: казачество, акционер;
- образование: лицей, гувернант, гимназия;
- конфессиональная лексика: исповедь, литургия, заповедь, милосердие, смирение, покаяние, милосердие, благотворительность.

8) Нельзя представить современный язык без сленга. Активным процессом является жаргонизация языка. Образования, единицы из которых имеют жаргонное происхождение, при этом используются носителями литературного языка в неофициальной обстановке: крутой, тусовка, разборка, кинуть, крыша едет, беспредел.

9) Особое явление – молодежный сленг. В настоящее время проблема отцов и детей особенно ярко выражена, потому что зачастую родитель просто не понимает, о чем говорит их ребенок. А старшему поколению в общении с внуками вообще нужен переводчик. Жаргон подростка достаточно разнообразен, хотя большинство слов возникло от корней иностранного происхождения по словообразовательным моделям русского языка: хейтить, хайпануть, кринжануть, форсить (Фомина 2010: С. 125).

Таким образом, среди активных процессов в современном языке на уровне грамматики выделяется стремление к аналитизму и адаптация к внутренним нормам языка, на лексическом уровне – интернационализация, усиление иноязычного влияния и понятийно-концептуальное обновление. Каким будет наш язык через 10-20 лет представить сложно, но уже понятно, что необходимо поднимать общую культуру речи. В заключение хотелось бы вспомнить напутствие И.С. Тургенева молодым литераторам: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык – это клад, это достояние, переданное нашими предшественниками». Продолжая эту мысль, хочется отметить важность обращения к литературной сокровищнице русского языка, сформированную классиками. Кто знает, какие слова будут в моде через пару десятилетий. Согласитесь, что мода переменчива. Она приходит и уходит. А вдруг в будущем обычным делом будет услышать на улице: «Сударь, не соблаговолите ли вы уступить мне дорогу, ибо я тороплюсь на урок словесности».

Литература:

Диброва, Е. И. Современный русский язык. Часть I. М.: Слово, 2003. 189 с.

Касаткин, Л. Л. Русский язык. М.: Речь, 2014. 609 с.

Кормилицына, М.А., Байкулова, А.Н. Теория и практика современной речевой коммуникации // Коммуникативные исследования, 2023. №10. С. 205–220.

Никитина, Т.Г. Толковый словарь молодежного сленга: Слова, непонятные взрослым. М.: Астрель, 2003. 736 с.

Фомина, М.И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Просвещение, 2010. 259 с.

УДК 398.9

Хакбердиева С.Ф.

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

СООТВЕТСТВИЯ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ПАРЕМИЯХ О СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЯХ В РУССКОЙ И УЗБЕКСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. В данной статье анализируются паремии русского и узбекского языков которые отражают семейные ценности, национальные семейные традиции, а также самобытность. Устанавливается противопоставление «мужского» и «женского» и подчинение женского начала мужскому началу который находит отражение в паремиях обоих языков.

Ключевые слова: семья, дети, пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения, народ, мудрость, традиции.

UDK 398.9

Khakberdieva S.F.

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

CONFORMITY AND CONTRADICTIONS IN THE PROMOES ABOUT THE FAMILY AND FAMILY TRADITIONS IN THE RUSSIAN AND UZBEK LINGUOCULTURES

Abstrakt. This article analyzes paremias of the Russian and Uzbek languages that reflect family values, national family traditions, as well as identity. The opposition between «male» and «female» and the subordination of the feminine principle to the masculine principle is established, which is reflected in the proverbs of both languages.

Key words: family, children, proverbs and sayings, popular words and expressions, people, wisdom, traditions.

Самым важным и ценным в жизни человека является семья. У всех народов немало пословиц и поговорок о семье, об отношениях в семье: между мужем и женой, между детьми и родителями, между братьями и сестрами, между свекровью и невесткой и т.д.

Семья, будучи общечеловеческой «универсалей» – единственно возможной формой социальной жизни, хотя крайне вариативной, обладает национальной спецификой. Данный концепт входит в число базовых концептов лингвокультуры народов мира, обладает значительным обучающим потенциалом в иностранной аудитории. Семья является лично значимым предметом общения для представителей разных культур. Тема семейной жизни способна актуализировать в сознании участников коммуникации их опыт, различные знания, а также вызвать эмоциональную реакцию, что делает процесс общения интересным и «живым».

Изучению и сравнению языковой картины мира русского и узбекского народов посвящены работы Р.Х. Абдуллаевой. Исследователем на основе сравнения паремий рассматривается эстетическая оценка человека и ее отражение в языковой картине мира двух народов – русского и узбекского (Абдуллаева 2022; 2023).

Паремии играют важную роль в культуре народа, в обогащении культурного наследия, обучении и воспитании, а также в формировании общественных ценностей, опыта предков и традиционные нормы общества.

Паремии о семье являются отражением мудрости, опыта и ценностей, связанных с семейной жизнью. Приведем примеры известных паремий о семье в русской культуре, опираясь на сборники поговорок и пословиц (Даль 1999, 2020; Сысоев 2009):

«Семья – это маленькое общество» – эта паремия подчеркивает важность семьи как основной ячейки общества, где формируются ценности и отношения;

«В семье, как в раю, но без змеи» – в паремии говорится о том, что в любых семейных отношениях могут возникнуть трудности, но они неизбежны и должны быть приняты;

«Семья – это там, где твоё сердце» – паремией подчеркивается идея о том, что семья – это место, где любовь и привязанность создают особое чувство принадлежности;

«Семейные узы крепче всех» – эта паремия выражает идею о силе связей внутри семьи, которые являются особенно прочными;

«Семья – это единственное место, где жизнь начинается и любовь никогда не заканчивается» – в паремии выражается идея о том, что семья является источником любви и поддержки на протяжении всей жизни;

«Семья – эта как звезда на небе, всегда там, даже если ты ее не видишь» – эта паремия подчеркивает постоянство и надежность семейных связей;

«В семье и крошка хлеба сладка» – в пословице отражается идея о том, что даже небольшие радости и поддержка внутри семьи приносят удовлетворение, радость и счастье;

«Семья – это первая школа жизни, где мы учимся любить, терпеть и прощать» – эта паремия подчеркивает обучающий и воспитательный аспект семейных отношений.

Эти паремии русской культуры отражают разные аспекты семейной жизни, подчеркивая её ценность и особенности, выражают идею любви, уважения, доброты, взаимопонимания, поддержки в семье, которые как ценности непреходящи и вечны.

Теперь приведем примеры паремий о семье узбекской культуры (Мирзаев, Мусокулов, Саримсоков 2009):

«Оила – дунё жаннати» (Семья – это рай на земле);

«Аҳил оила – баҳтли, ноаҳил оила – вақтли» (Дружная семья – вечная, не дружная семья – временная);

«Оила аҳил бўлса, омад ўз оёги билан келар» (Если семья дружная – удача идет к семье);

«Сувсиз ҳаёт бўлмас, вафосиз – оила» (Без воды нет жизни, без преданности нет семьи)

«Оила тинч, юрт тинч» (В семье если спокойно, то на родине тоже спокойствие).

«Оила қўши устунли айвон» (Семья – каменная крепость);

«Оила биринчи макон, биринчи маконда она» (Семья – первый дом и в этом доме – мать);

«Фарзандлар – оила заргари дидир» (Дети – сокровища семьи);

«Оила, илм ва мол тўплами дидир» (Семья – это объединение знаний и богатства).

Эти узбекские паремии отражают глубокие ценности, связанные с семейными отношениями: любовью, уважением и поддержкой.

Паремии, связанные с семейными традициями, часто отражают ценности, нормы и понимание важности поддержки и взаимоотношений внутри семьи. Они служат не только

источником мудрости, но и напоминанием о том, как семейные традиции могут укреплять и соединять членов семьи. Вот несколько примеров таких паремий:

«**Каков отец, таков и сын**» – эта паремия подчеркивает влияние семейных традиций и образцов поведения на следующее поколение;

«**Семейные традиции – как корни дерева, они крепко держатся и поддерживают жизнь**» – эта паремия метафорически описывает семейные традиции как основу, которая придает стабильность и смысл семейному единству;

«**В семье даже камень за годы становится мягким**» – эта паремия символизирует идею о том, что семейные узы и взаимоотношения смягчают жизненные трудности.

«**Оила мукаддас даргох**» (Семья – священное место),

«**Оила ҳам кичик ватан**» (Семья – это тоже маленькая страна),

«**Тарбия оиласдан бошланади**» (Воспитание начинается с семьи),

«**Бир болага ётти маҳалла – ота-она**» (Вся округа для одного ребенка несет ответственность),

«**Болали уй – бозор, боласиз – мозор**» (С детьми дом – рынок, без детей – кладбище);

«**Эр – күёш йулдоши, хотин – умр йулдоши**» - (Муж – солнце, жена – спутник),

«**Ота – ақл, она – идрок**» - (Отец – разум, мать – восприятие);

«**Ота – билак, она – юрак**» - (Отец – кулак, мать - сердце).

«**Рўзгор зийнати – ўтин, уй зийнати – хотин**» - (Украшение быта – дрова, украшение дома – жена).

Таким образом, сходства и различия между русскими и узбекскими паремиями отражают их культурные, исторические и языковые особенности. Вот несколько общих черт и отличий:

Сходства:

Мудрость и опыт: Как в русской, так и в узбекской культуре, паремии служат средством передачи мудрости, опыта и народных норм.

Устойчивость в культуре: Обе культуры имеют богатое национальное наследие, которое находит отражение в паремиях. Эти выражения часто связаны с историей, традициями и ценностями народа.

Проекция жизненных ценностей: Паремии в обеих культурах отражают ценности, связанные с семьей, трудом, моралью и межличностными отношениями.

Отличия:

Языковые особенности: Паремии в обеих культурах отражают особенности каждого языка. В русских паремиях, например, использовались русские выражения и культурные отсылки, в то время как в узбекских – узбекский язык и выражения;

Контекст культуры и истории: Узбекистан и Россия имеют различные исторические контексты и традиции, богатое наследие, разнообразные обычаи и традиции, что может отразиться в содержании и форме паремий;

Национальные образы и стереотипы: Паремии могут включать в себя национальные образы и стереотипы, характерные для каждой культуры. Эти образы могут отражать специфику жизни, традиций и обычаев.

Религиозные и этнические особенности: В отдельных случаях узбекские паремии могут включать в себя религиозные нормы и традиции, так как в Узбекистане мусульманская культура играет важную роль, а также имеется отличия в менталитете.

Уникальные выражения и фразеологизмы: В каждой культуре существуют уникальные выражения и фразеологизмы, которые могут использоваться в паремиях и придавать им особый колорит;

В целом, паремии о семье в русской и узбекской культурах отражают дух и особенности каждой культуры, предоставляя интересный взгляд на общепринятые истины и мудрость, присущие каждому обществу.

Русские и узбекские народные пословицы, поговорки и крылатые выражения отражают всю палитру семейных отношений: от положительных до отрицательных. О сложных взаимоотношениях между родственниками и членами семьи говорят такие известные выражения, как:

«Родня до полдня, а пообедать негде»; «Есть родня, есть и возня»; «С родней не без хлопот»; «Без мужа жена всегда сирота»; «Без мужа что без головы, а без жены что без рук»; «Всякая жена мужем красна, а муж женой славен»; «Где муж, там и жена»; «Жена красна мужем, а муж – женой с детьми»; «За добрым мужем, как за каменной стеной»;

«Эр – қуёши йўлдоши, хотин – умр йўлдоши»; «Ота – ақл, она – идрок»; «Ота – билак, она – юрак»; «Хотинсиз ўтиши – хато, Боласиз ўтиши – жафо»; «Хотин олсанг, сайлаб ол, Ихлосингни бойлаб ол»; «Хотиннинг чиройи – эридан»; «Хотиннинг ёмон бўлса, айб ўзингда»; «Эру хотин уришар, Нодон ўртага тушар»; «Хотин – уйга безак, эрга – кўмак»; «Яхии хотин – хазина»; «Эрни эр қиласиган ҳам хотин, Қора ер қиласиган ҳам хотин».

Большое количество пословиц и поговорок о роли женщины в семье как объединяющего начала доказывает, что и в русском и в узбекском концепте «семья» лексемы «женщина», «жена», «невеста» являются ключевыми. Главная роль женщины в патриархальной семье – быть хозяйкой очага, женой и будущей матерью, поэтому её выбирали по домовитости, физическому и умственному здоровью. Вот несколько примеров русских пословиц: «Холостому помогай Боже, а женатому хозяинка поможет»; «Бери жену добрую, ищи друга честного: жена добрая от зла отведет, друг честный карман не оберет»; «Без жены, что без рук»; «Без мужа – что без головы»; «Без жены – что без ума»; «Без жены дом – содом». А также в узбекских пословицах: «Аёлнинг сариштаси – рўзгорнинг фариштаси» (у хорошей хозяйки и дома всё в порядке); «Аёлнинг сунбули – йигитнинг дили» (красота женщины – сердце мужчины); «Арқогини кўриб, бўзини ол, онасини кўриб, қизини ол» (ткань выбирай по нитям, невесту выбирай по ее матери); «Аёлнинг ҳусни пардозда эмас, ақлида» (красота женщины не в ее макияже, а в ее уме).

Таким образом, паремии в различных культурах, таких как русская и узбекская, представляют собой уникальный и богатый источник народной мудрости, культурных ценностей и богатый исторический опыт, который передается через пословицы и поговорки, крылатые выражения и фразеологические обороты.

Таким образом, выводы по паремиям включают в себя следующие аспекты:

Культурную уникальность: Паремии являются отражением культурных особенностей каждого народа. Они выражают нормы, традиции, и ценности, представляя собой культурный код, который передается из поколения в поколение.

Языковое изобилие: Каждый язык вносит свой вклад в формирование паремий, используя уникальные фразеологические обороты, метафоры и выражения, которые раскрывают специфику языка и его культурных ассоциаций;

Общечеловеческие ценности: Несмотря на культурные различия, паремии в разных культурах часто затрагивают общечеловеческие темы, такие как семья, мудрость, труд, доброта и любовь. Они предоставляют универсальные уроки и советы;

Эстетику: Паремии часто олицетворяют красоту и многогранность культуры через богатство выразительных средств, включая метафоры, аллегории и красочные образы;

Передача культурных ценностей: Паремии служат средством передачи культурного наследия и истории. Они сохраняют уникальные черты каждой культуры и обогащают понимание традиций;

Обучение и воспитание: Паремии часто используются как образовательный инструмент для передачи жизненных уроков, формирования нравственности и воспитания нового поколения;

Отражение динамики общества: Паремии могут меняться вместе с общественными, культурными и историческими изменениями. Они отражают динамику общества и его отношение к ключевым ценностям.

В целом, паремии представляют собой ценный источник понимания культур и менталитета различных народов, способствуют сохранению культурного наследия и служат носителями коллективной мудрости и опыта.

Паремии в русском и узбекском языках представляют собой выразительные высказывания, часто короткие и запоминающиеся, которые содержат народную мудрость и культурный опыт.

Таким образом, исходя из выше сказанного можно сделать выводы, что паремии в обоих языках являются отражением культурных особенностей и национального характера. Они служат не только средством передачи опыта и мудрости, но и часто используются в повседневной коммуникации для поддержки аргументации, укрепления высказываний или формирования образа собеседника.

В паремиях обоих языков часто используются яркие образы, метафоры и аллегории для более эффективной передачи смысла и запоминания высказывания. Паремии в русском и узбекском могут варьироваться по структуре, лексике и грамматике в соответствии с особенностями каждого языка. В некоторых случаях паремии могут быть привязаны к специфическим культурным событиям, традициям и обычаям, что отражается в использовании определенных выражений и метафор. Паремии могут также отражать особенности национального характера и менталитета народа, что делает их специфическими для каждой культуры.

В обоих языках паремии представляют собой ценный культурный ресурс, сохраняющий народную мудрость и помогающий передавать опыт из поколения в поколение.

Литература:

Абдуллаева, Р.Х. Стереотипы красоты в русской и узбекской лингвокультурах (на материале пословиц русского и узбекского языков) // Неофилология. 2022. №32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-krasoty-v-russkoy-i-uzbekskoy-lingvokulturah-na-materiale-poslovits-russkogo-i-uzbekskogo-yazykov> (дата обращения: 14.02.2024).

Абдуллаева, Р.Х. Эстетическая оценка человека в языковой картине мира (на материале пословиц русского и узбекского языков). Автореф.... дисс. доктора философии (PhD) по филологическим наукам. Самарканд, 2023. 53.с.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Даль, В.И. Пословицы русского народа. Сборник поговорок, пословиц, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр. речений. М.: Алфа-КНИГА, 2020. 984 с

Пословицы и поговорки русского народа / сост. В.И. Даль. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999 520 с.

Пословицы и поговорки / сост. В. Д. Сысоев. Москва: Астрель, 2009 191 с.

Пословицы русского народа. (Электронный ресурс). URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal. (Дата обращения: 20.02.2024).

Мирзаев, Т., Мусокулов, А., Саримсоков Б. Узбекские народные пословицы. Ташкент: Шарқ, 2019. 512 с.

УДК 80+16

Халина Н.В.

(*Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия*)

**КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ОРИЕНТАЛЬНО-РОССИЙСКАЯ
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ: ИНТЕРКУЛЬТУРНАЯ ЭСТЕТИКА И ДИЗАЙН
МЕНТАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

Аннотация. В статье рассматривается коммуникация взглядов на мир различных культур через призму кросс-культурных эпистемических практик. В фокусе внимания узбекистанские и российские эпистемические практики, получившие отражение в произведениях Алишера Навои и А.С. Пушкина. Интеркультурноэстетический анализ строится на основе категории эпистемического доверия, выделяемой в эпистемологии Ньяя.

Ключевые слова: кросс-культурные эпистемические практики, интеркультурная эстетика, Алишер Навои, Александр Пушкин, эпистемическое доверие, Ньяя эпистемология

UDK 80+16

Khalina N.V.

(*Altai State University,
Barnaul, Russia*)

**CROSS-CULTURAL ORIENTAL-RUSSIAN EPISTEMOLOGY:
INTERCULTURAL AESTHETICS AND DESIGN OF MENTAL
COMMUNICATIONS**

Abstract. The article examines the communication of views on the world of different cultures through the prism of cross-cultural epistemic practices. The focus is on Uzbek and Russian epistemic practices reflected in the works of Alisher Navoi and A.S. Pushkin. The intercultural aesthetic analysis is based on the category of epistemic trust, which is distinguished in epistemology Nyāya.

Key words: cross-cultural epistemic practices, intercultural aesthetics, Alisher Novoi, Alexander Pushkin, epistemic trust, Nyāya epistemology

*О боже, дай мне, бедному, в удел,
Чтоб я искусством Слова овладел
Алишер Навои*

Традиционно эпистемология излагает условия или критерии, с помощью которых определяются притязания на знание: критерии предназначены для выявления того, что может квалифицироваться как знание, а также для разграничения знания и псевдознания (Abam 2014). Эпистемология сосредоточена вокруг желания знать, понимать и, следовательно, предлагать хорошо продуманное объяснение того, почему вещи таковы,

какие они есть. Занимаясь масштабом, природой, протяженностью, пределами человеческого знания, эпистемология имеет дело с познающими людьми (Ozumba 2001) и с определенностью и надежностью человеческого знания (Stumpf 1982). Изучение убеждений о происхождении и приобретении знаний также входит в сферу компетенций эпистемологии (Schraw 2019). Г. Шрау считает необходимым разграничивать эпистемологические убеждения и эпистемологические взгляды на мир, т.е. конкретные убеждения относительно определенного измерения знания (достоверность, простота, происхождение или обоснованность) и наборы убеждений, в совокупности определяющие отношение человека к природе и приобретению знаний. Наборы эпистемических убеждений включены в эпистемологическое мировоззрение, составляющее основу этнической культуры коммуникации.

Кросс-культурная эпистемология, основанная на кросс-культурных эпистемических практиках и ими удостоверенная, детерминируется эпистемологическим мировоззрением, к числу которых относится ориентализм, в концепции Э. Саида (Said 2003), – способ мышления о том, как понять восточный мир, основанный на эпистемологических различиях между «Востоком» и «Западом». Ориентализм рассматривается А. Судиарджа в качестве средства консолидации европейской идентичности как доминирующего Запада по отношению к Азии, включая Ближний Восток как слабый Восток (Sudiarja 2006: Р.119).

В нашем исследовании кросс-культурная ориентально-российская эпистемология понимается как пространство коммуникации эпистемологических убеждений и эпистемологических взглядов на мир, свойственных жителям центральноазиатских и российских территорий. В основе подобных коммуникаций лежат кросс-культурные эпистемические практики, под которыми Сорадж Хонгладаром имеет в виду практики, связанные с эпистемологическими проблемами, соотносящимися с определенной культурой и культурами, находящимися в контакте с последней (Hongladarom 2002). Эпистемологическая практика становится кросс-культурной при определенных условиях: практика должна быть основана на осознании разнообразия культур таким образом, что подобное осознание должно привести к пониманию того, что собственная эпистемологическая практика представляет лишь одну возможную практику среди многих. «Кросс-культурные эпистемологические практики подразумевают, что культура обычно имеет в своем распоряжении различные системы комплексов максимальных целей и способна обсуждать, какой комплекс ей следует принять и как улучшить существующие комплексы. Это происходит потому, что, будучи кросс-культурной, рассматриваемая эпистемологическая практика не действует слепо в соответствии только с одним набором общепринятых максим, но культура вольна решать, какой комплекс наиболее подходит для нее в зависимости от внешних обстоятельств» (Hongladarom 2002: Р.86).

В данном исследовании особо значимой при формировании кросс-культурных эпистемических практик признается категория эпистемического доверия, актуальная в эпистемологии Ньяя: Ньяя утверждает, что, когда мы все делаем правильно, мы напрямую приобретаем доверие к внешнему миру; прямая открытость миру глубоко связано с эпистемическим доверием Ньяи (Dasti 2012). Источниками знания, согласно эпистемологии Ньяя, являются способности, напрямую связывающие нас с миром,

независимо от разума и возможности возникновения неразличимых состояний ошибки, что и определяет дизайн ментальных коммуникаций. В мировоззренческом контуре Вильяма Коберна присутствует несколько узлов, которые определяют дизайн ментальных коммуникаций и поддерживают их: причина, мышление, обобщение, интерпретация (блок эпистемологии) и интеллект, знание, уведомление (блок метафизики). Причем узел «уведомление» интегрирует деятельность блоков, «выводя» ее на уровень концептуального изменения (Cobern 1993). В функционировании эпистемического узла «интерпретация» значительную роль играет эпистемическая практика создания литературных текстов, выполняющих интеркультурную эстетическую функцию.

Интеркультурная эстетика, составляющая один из концептуально-структурных узлов кросс-культурной эпистемологии, подразумевает, как полагают Антон Ван ден Брембуше, Хайнц Киммерле и Николь выход за пределы современной западной эстетики, детерминированной западными категориями мышления Ноте (Van den Braembussche, Kimmerle & Note). В качестве стандартных пунктов «эстетической» повестки дня на рубеже тысячелетий вновь определяются теории имитации, самовыражения, формализма, теории об эстетическом опыте, взаимосвязи между искусством и обществом, феноменологические и семиотические теории (Sheppard 1987; Carroll 1999; Eldridge 2003; Van den Braembussche 2007), что делает западную эстетику все более изолированной от значимых кросс-культурных событий в интернациональном мире искусства и, в некоторой степени, от самой философии. Перспективы развития интеркультурной эстетики непосредственно связана с интеркультурным поворотом как в западной, так и в незападной философии. А. Ван ден Брембуше, Х. Киммерле и Н. Ноте полагают, что развитие интеркультурной эстетики детерминировано двумя понятиями: индийским понятием *rasa* и кантовским понятием *sensus communis*. Лейтмотивом индийской теории *rasa* является *садхараникарана* – предполагаемая в эстетическом опыте идея безличности или трансличности (садхараникарана): совместное переживание, составляющее основу приобретаемого эстетического опыта и, как следствие, знания, обусловливает его трансперсональную природу. Индийская эстетическая позиции повторяется в трансцендентальном утверждении Канта о том, что эстетические суждения имплицитно призывают других разделять их, не являясь вопросом личных предпочтений.

Гульчира Эргашбаевна Собирова, преподаватель Узбекского государственного университета физической культуры и спорта, замечает: «Мы, народы Востока, отличаемся своим особым взглядом на жизнь, своей тонкой философией. И когда жизнь преподносит нам задачи в тысячи вопросов, многие из нас, наверное, ищут ответы на свои «почему?» в творчестве великих поэтов Навои и Пушкина, Бабура и Лермонтова, Саади и Низами, Омара Хайяма и Джами» (Собирова 2021: С. 63). Сайфуллох Ходжаев, размышляя над тем, кем для него является А.С. Пушкин, написал: «Основная задача Пушкина и Навои, я думаю, была показать читателям, как нужно любить друг друга, убедить, что любовь – это сильное, могучее чувство, которое способно менять людей в лучшую сторону. Так кто же для меня Пушкин?.. Основоположник русского литературного языка, великий поэт, благодаря которому я понял, насколько богат и красочен русский язык. Учитель, показавший, что в нашей, узбекской, литературе тоже

есть «свой» Пушкин» (Ходжаев) – Алишер Навои. Выделенные С. Ходжаевым в процессе интеркультурного кросс-эстетического анализа фрагменты произведений А. Навои и А. Пушкина позволяют проиллюстрировать положения эпистемологии Ньяя и сформировать ориентально-российские праманы (см. *Таблица № 1*). Прамана (санскр. प्रमाण – инструмент правильного измерения), одно из важнейших понятий индийской философии, означающее инструмент (орудие, источник) достоверного знания, в ряде случаев – само это знание; учение о прамане, праманавада, представляет собой аналог западного понятия «эпистемология».

Таблица № 1. Ориентально-российская категория эпистемического доверия

Александр Пушкин	Алишер Навои
Первый момент влюбленности героинь (пратьякаша, «вызванный объектом» (артха-утпаннам))	
«Тоска любви Татьяну гонит, И в сад идет она грустить, И вдруг недвижны очи клонит, И лень ей далее ступить. Приподнялася грудь, ланиты Мгновенным пламенем покрыты, Дыханье замерло в устах, И в слухе шум, и блеск в очах...»	«А между тем – грустна, потрясена, Стрелой любви внезапной пронзена (Как от рассказчика мы узнаем), Ширин страдала во дворце своем. Ее уже огонь разлуки жег... ... Она боялась, чтоб еще сильней Не растерялся он при встрече с ней И как бы не был тот костер открыт, Что тайно в сердце у нее горит...»
Письма-послания главных героинь (анумана, «безошибочный», (авьябхичари))	
«Другой!.. Нет, никому на свете Не отдала бы сердца я! То в вышнем суждено совете... То воля неба: я твоя...» (Татьяна)	«Я пленница любви твоей, и вот – Мой стон, мой вопль пронзает небосвод...» (Ширин)
Письма-ответы главных героев (шабд, «определенный» (вьявасайатмакам))	
«Нет, поминутно видеть вас, Повсюду следовать за вами, Улыбку уст, движенье глаз Ловить влюбленными глазами, Внимать вам долго, понимать Душой все ваше совершенство, Пред вами в муках замирать, Бледнеть и гаснуть... вот блаженство!» (Евгений)	«Вот – сердца звонкая монета. Все! А сердцем я пожертвовать готов За буковку твоих бесценных слов...» (Фарух)

В сутре восприятия (Ньяя-сутра 1.1.4) выделяются три основные терминологические единицы, которые описывают одновременно процесс взаимодействия с окружающим миром и процесс оформления знания: «вызванный объектом» (артха-утпаннам), «безошибочный» (авьябхичари) и «определенный» (вьявасайатмакам) (Dasti 2012). Эти единицы соотносятся с праманами «восприятие» (пратьякаша), «умозаключение» (анумана), «аналогия» (упамана) и «свидетельство» (шабда) (Nyāya-maṣajātī 1969: С. 73). Каждая прамана действенна в пределах «отведенной» для ее функционирования и реализации области: восприятие – сфера видимого, умозаключение (логический вывод) – сфера

потенциально видимого, свидетельство – сфера сверхчувственного. *Пратьякиша, анумана, упамана и шабда* рассматриваются Ньяей и как источники знания, позволяющие идентифицировать когнитивные процессы. «Прамана не отклоняется от своей цели. Неизменность праманы сводится к тому факту, что нигде, в любое время и при любых других условиях никогда не возникнет противоречия между природой объекта и предикатом, предоставляемым праманой» (Dasti 2012: С. 3). Признается значимость перцептивного познания, возникающего из связи чувственной способности и чувственного объекта, не зависящей от языка, безошибочно и определенно.

Литература:

Собирова, Г.Э. Пушкин И Навои – Жрецы Единых Муз // Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture. Volume: 02 Issue: 02 Feb 2021. pp.63-67.

Ходжаев, С. Кто для меня А.С. Пушкин.. (Электронный ресурс). URL: <https://pushkonkurs.pushkininstitute.ru/VIII/docs/02/%D0%A5%D0%>. (Дата обращения: 08.03.2024).

Abam, M. E. An Epistemological Basis for Cross Cultural Understanding / A Thesis in the Department of Philosophy, submitted to the Faculty of Arts in partial University of Ibadan Ibadan, Nigeria. March, 2014. 188 p.

Al-Hamdi, R. Hassan Hanafi's Epistemology on Occidentalism: Dismantling Western Superiority, Constructing Equal Civilization //Epistemé, Vol. 14, No. 1, June 2019. pp.73-106.

Caroll, Noel, Philosophy of Art, London, Routledge, 1999.

Coborn, William W. World View, Metaphysics, and Epistemology. A paper presented at the 1993 annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Scientific Literacy and Cultural Studies Project Working Paper No. 106. (Электронный ресурс). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/144155373.pdf> (Дата обращения: 08.03.2024).

Dasti, M. Parasitism and Disjunctivism in Nyāya Epistemology //Philosophy East and West 62 (1) 2012. pp.1-15.

Gill, A. In Search of intuitive Knowledge: a Comparison of Eastern and Western Epistemology. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy In the Faculty of Education. 2006. 189 p.

Hongladarom, S. Cross-cultural epistemic practices// Social Epistemology, 2002, VOL. 16, NO. 1, 83–92.

Eldridge, Richard An Introduction to Philosophy of Art, Cambridge, Cambridge University Press, 2003

Ozumba, G.O. 2001. Introduction to Epistemology. Calabar. Jochrisam Publishers.

Nyāya-macjarī, ed. Varadacharya in Jayanta Bhaṭṭa 1969

Said, Edward W. Orientalism (London: Penguin Modern, 2003

Schraw, G. Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research// Hindawi Publishing Corporation ISRN Education. Volume 2013. (Электронный ресурс). URL:

https://downloads.hindawi.com/archive/2013/327680.pdf?_gl=1*y173r5*_ga*MjAzNjQwNzMyMC4xNzA5ODg4Mzcv*_ga_NF5QFMJT5V*MTcwOTg4ODM3MS4xLjAuMTcwOTg4ODM3MS42MC4wLjA.&_ga=2.73740946.1632202490.1709888371-2036407320.1709888370 (Дата обращения: 08.03.2024).

Sheppard, Anne *Aesthetics: An Introduction to Philosophy of Art*, Oxford, Oxford University Press, 1987

Stumpf, S.E. 1982. *Socrates to Satre, A History of Philosophy*. USA: McGraw Hill.

Sudiarja, A. Mengkaji Ulang Istilah Barat-Timur dalam Perbandingan Filsafat dan Budaya// Diskursus, Vol. 5, No. 2, 2006.

Van Den Braembussche, A., Kimmerle, H., & Note, N. (2008). Cultural Aesthetics: an introduction. In A. V. D. Braembussche, H. Kimmerle, & N. Note (Eds.), *Art and Worldview: towards an intercultural aesthetics*. (Vol. 9, pp. 1-9). Springer Verlag.

Van den Braembussche, Antoon, *Thinking Art: An Introduction to Philosophy of Art*, Springer Verlag, 2007

УДК 81'373

Хасанова П.Р.

(Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека,
Ташкент, Узбекистан)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЗООНИМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В КОНЦЕПЦИИ УЧЕНЫХ-ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена аналитическому обзору современных лингвистических работ, посвященных изучению фразеологизмов с зоонимическим компонентом. Освещаются концепции ученых относительно фразеологизмов с зоонимическим компонентом, основные направления, тенденции и перспективы их развития.

Ключевые слова: фразеологизм, зооним, зоонимический компонент, зооморфная фразеология, зооморфизмы.

УДК 81'373

Khasanova P.R.

(National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek,
Tashkent, Uzbekistan)

PHRASEOLOGISTS WITH A ZOONYMIC COMPONENT IN THE CONCEPT OF LINGUIST-SCIENTISTS

Abstract. The article is devoted to an analytical review of modern linguistic works devoted to the study of phraseological units with a zoonym component. The scientific review allows you to orient yourself in the development of the main directions of the named scientific topic, on the basis of systematization and generalization of scattered information, to assess the state of this scientific problem, as well as the trends and prospects of its solution.

Key words: phraseologism, zoonym, zoonymic component, zoomorphic phraseology, zoomorphisms.

Особенности фразеологизмов с зоонимическим компонентом неоднократно привлекали внимание лингвистов (Е. Н. Ермакова, Г. Ч. Файзулина; А. В. Алексеева; Баштабак Акиф Шинаси, Лю Бохань, Р.М. Вяткина, Г.Р. Рашидова, О.В. Галимова, С.А. Сасина, Соколова М. В., Ермакова Е. Н., Бичер Омер, Хабарова О.Г., Кудрявцева Е.В., Закирова Л.А., Яблонская О. Г., Солнцева Н.В., Аверина М.А., Гимадеева А.А., Мяклакова Е.М., Черникова Е. М., Шатровия Н. В. и др.). Большинство из этих работ имеют сопоставительный характер, так как материалом для анализа в них послужили фразеологизмы с компонентом-зоонимом разных языков (русского и английского,

русского и турецкого, русского и французского и т.д.), отличаются они тем, что материал исследования изучается в разных аспектах: функционально-прагматическом и когнитивном, семантико-типологическом, этносемантическом, лексикографическом и лингвокультурологическом и т.д.

Так, предметом изучения А.А. Киприяновой являются функциональные особенности зооморфизмов. Целью ее исследования является выявление и описание способов, при помощи которых проявляется национально-культурное своеобразие языковой личности во фразеологических единицах, пословицах, поговорках и precedentных текстах с зооморфическим компонентом. Автор рассматривает возможности передачи универсальных смыслов, а также проявлений этноспецифичности в толковании сходных сюжетов с помощью зооморфической фразеологии и паремиологии и анализируется национально-культурная специфика зооморфической фразеологии и паремиологии четырех языков (русского, английского, французского и новогреческого) (Киприянова 1999).

М.А. Аверина в статье «Семантическая организация компонентов-зоонимов в русских паремиях» выявила семантические особенности номинации компонентов-зоонимов в русских паремиях и определила их роль в формировании фрагментов фольклорной картины мира (Аверина 2013: С. 29-34). Материалом анализа послужили 600 языковых единиц из сборников русских пословиц В.И. Даля. М.А. Она выделяет семь семантических групп зоонимов, представленных в русских паремиях: 1) *птицы* (домашние, лесные, хищные); 2) *домашние животные*; 3) *рыбы*; 4) *насекомые*; 5) *грызуны*; 6) *бесхвостые земноводные*; 7) *пресмыкающиеся*. Ученый приходит к выводу, что смысловой диапазон и языковая применяемость зоонимических компонентов в русских паремиях достаточно широкая, и они влияют на формирование фольклорной картины мира носителей русского языка, являются важнейшими компонентами русской культуры.

Одной из интересных работ в сопоставительном плане, на наш взгляд, является другая статья М.А. Авериной «Фразеологизмы с компонентом-зоонимом: семантико-типологический аспект (на материале русского и английского языков)». Материалом для исследования послужили фразеологизмы (192 ед.), выделенных из произведений русских, советских, английских и американских писателей XIX-XX веков, научно-популярной литературы и публицистики, современных словарей. В данной работе лингвист, проанализировав семантическую типологию русских и английских фразеологизмов с компонентом-зоонимом, приходит к выводу, что семантические свойства исследуемых фразеологических единиц имеют значительное сходство. Однако они различаются семантикой компонента-зоонима, в котором отражается национальный менталитет, своеобразие оценки окружающего мира. Все выявленные фразеологизмы М.А. Аверина, опираясь на предложенную классификацию А.М. Чепасовой (Чепасова 1999, С. 57), подразделила на пять лексико-семантических классов: предметные, атрибутивно-предикативные, количественные, процессуальные, качественно-обстоятельственные фразеологизмы – и уточнила, что семантические свойства исследуемых фразеологизмов зависят от семантики зоонима (Аверина 2015).

Диссертация Бичера Омера «Зооморфные образы в русских пословицах и поговорках: лингвокультурологический и лексикографический аспекты» посвящена зооморфным образам в русских и турецких паремиях. Автор попытался выявить характеристики анималистических образов в русских пословицах и поговорках, установить особенности их национально-культурной семантики на фоне турецкого языка

и предложить способ лексикографирования паремий с зооморфными образами в учебном лингвокультурологическом словаре. Материалом исследования послужили русские и турецкие пословицы и поговорки (274 ед.) восьми животных (*верблюд, волк, ворон(a), конь (лошадь), лиса, осёл, свинья, собака (пёс)*). Проведённый анализ фразеологического материала с компонентом-зоонимом позволили автору разработать проект учебного лингво-культурологического русско-турецкого словаря пословиц и поговорок с компонентом-зоонимом (Бичер 2016).

Сопоставительному анализу фразеологических единиц с компонентом-зоонимом посвящены и работы: Закировой Л.А. – на материале английского, русского, башкирского и татарского языков (Закирова 2009), Баштабак Акиф Шинаси – на материале русского и турецкого языков (Баштабак Акиф Шинаси 2016), А.В Алексеевой. – на материале китайского, английского и русского языков (Алексеева 2019), Л.Р. Сакаевой – на материале русского и английского языков (Сакаева 2008) и др.

Работа Л.А. Закировой «Эмоция страха в зоонимной фразеологии (на материале английского, русского, башкирского и татарского языков)» направлена на выявление фразеологизмов с зоонимами, имеющими фразеологическое значение «эмоция страха» (7, с. 36-38). Подобные фразеологизмы выявлены в четырех языках. Кроме того, выделены особенности восприятия мира, окружающей действительности английским, русским, башкирским и татарским народом (Закирова 2009: С. 36-38).

В статье Баштабак Акиф Шинаси «Отражение названий животных во фразеологизмах русского и турецкого языков» освещается вопрос сопоставления фразеологических единиц с названиями животных на двух языках: автор описывает сходства и различия фразеологизмов с зоонимным компонентом в русском и турецком языках. Ученый классифицирует названия животных на дикие и домашние, включая сюда названия диких и домашних птиц. Исследователь приходит к выводу, что на многие слова влияет территория проживания народа и образ жизни (Баштабак Акиф Шинаси 2016: С. 120-125).

А.В. Алексеева в работе «Особенности употребления фразеологических оборотов с названиями животных в китайском, английском и русском языках», распределив примеры фразеологизмов с компонентом анимализма в русском, английском и китайском языках по классификации В.В. Виноградова, пришла к выводу, что фразеологические обороты являются неотъемлемой частью рассматриваемых языков, применяются в определенных ситуациях и по своей структуре содержат культурологическую и историческую информацию, что делает их уникальным явлением (Алексеева 2019: С. 45-49).

Сопоставление фразеологизмов с компонентами зоонимами, описывающие человека как объект, в русском и английском языках подробно изучает Л.Р. Сакаева. Она классифицирует их на 1) *животные (домашние и дикие)*; 2) *птицы (домашние и дикие)*; 3) *рептилии*; 4) *рыбы, членистоногие*; 5) *насекомые*. Проведя сопоставительный анализ, Л.Р. Сакаева отметила сходство – это единое происхождение, а различие – специфику жизни народа, географические условия, традиции, обычаи и т.д. Однако в другой работе «Фразеологические единицы с компонентом-орнитонимом в русском, английском, татарском и таджикском языках» автор названия домашних и диких птиц (*курица, гусь, утка, лебедь, грач, сорока* и др.) относит к орнитонимам (Сакаева 2008: С. 162-168).

Некоторые языковеды уделяли особое внимание на отдельные компоненты-зоонимы в составе фразеологических единиц: *собака, свинья, кот, лошадь* и др.

В статье Е.В. Кудрявцевой «Фразеологизмы с компонентом-зоонимом *собака*: лингвокультурологический комментарий» рассматривается зооним, который, будучи метафорически переосмысленным, используется для характеристики человека: его поведения, эмоций, физического состояния – или для характеристики типичных ситуаций, в которых действует человек. Анализ образа позволил автору выявить доминантные характеристики собаки как животного, которые используются для характеристики внутренних и внешних качеств человека, его образа жизни. Собранные в картотеку фразеологизмы с компонентом собака автор делит на три группы по степени мотивированности: 1) ФЕ с прозрачной мотивированкой; 2) ФЕ с непрозрачной мотивированкой; 3) ФЕ, в которых компонент *собака* является эвфемизмом. Кудрявцева Е.В. заметила, что во фразеологизмах с мотивированным значением зооморфный образ *собаки* не имеет прямого соотношения с характеристикой человека (Кудрявцева 2015: С. 131-134).

Е.Н. Ермакова и Г.Ч. Файзуллина в совместной работе «Анималистические фразеологизмы с компонентом лошадь как система образных эталонов в русском и татарском языках» предприняли попытку представить разнообразие семантики фразеологизмов с одним компонентом, выявить универсальные и специфические образные эталоны в русском и татарском языках, описать типы соотношений культурного компонента фразеологизмов с компонентом-зоонимом и рассмотреть этимологию отдельных единиц. Исследователи считают, что в состав русской анималистической фразеологии входит около четырехсот единиц, и выделяют 7 классов животного мира: 1) *млекопитающие* (звери); 2) *птицы*; 3) *насекомые*; 4) *пресмыкающиеся*; 5) *рыбы*; 6) *ракообразные*; 7) *черви*. Объектом их исследования являются анималистические фразеологизмы с компонентом-зоонимом *лошадь* (*конь, кобыла, мерин, жеребец*) (Ермакова, Файзуллина 2016: С. 164-168).

Таким образом, обзор научно-исследовательских источников по изучению особенностей фразеологизмов с компонентом-зоонимом показал:

- актуальность изучения данной группы фразеологизмов и на сегодняшний день. Несмотря на то, что анализу фразеологизмов с компонентом-зоонимом в различных аспектах и на материале разных языков посвящено большое количество работ, все же остается много спорных, открытых вопросов, в частности, вопрос о необходимости уточнения содержания терминов «зооним», «зооморфизм», «зоологизм», так как в рассмотренных работах данные термины используются либо как равноправные синонимы, либо как согипонимы;

- материалом исследования в большинстве работ являются паремии, выявленные в пословицах и поговорках. Многие лингвисты придерживаются широкого понимания «фразеологизма». Что же касается работ, посвященных изучению особенностей фразеологизмов с зоонимическим компонентом в узком их понимании (фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания), в лингвистической литературе они не наблюдаются.

Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом изучаются в основном в сопоставительном аспекте (русского и английского, русского и татарского, русского и китайского и т.д.). Изучение фразеологизмов с зоонимическим компонентом проводится

в одном из аспектов: функционально-прагматическом и когнитивном, семантико-типологическом, этносемантическом, лингвокультурологическом или лексикографическом. Имеющиеся исследования относительно фразеологизмов с компонентом-зоонимом посвящены преимущественно их классификации с точки зрения структуры или семантики.

Литература:

Аверина, М.А. Семантическая организация компонентов-зоонимов в русских паремиях // Инновации в науке, 2013. № 21.

Аверина, М.А. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом: семантико-типологический аспект (на материале русского и английского языков) // Universum: Филология и искусствоведение. 2015. № 6 (19).

Алексеева, А.В. Особенности употребления фразеологических оборотов с названиями животных в китайском, английском и русском языках // Вестник науки и образования. Филологические науки, 2019. № 4(58).

Баштабак, Акиф Шинаси. Отражение названий животных во фразеологизмах русского и турецкого языков // Символ науки, 2016. № 3.

Бичер, Омер. Зооморфные образы в русских пословицах и поговорках: лингвокультурологический и лексикографический аспекты. Дис..... канд. филол. наук. Смоленск, 2016.

Ермакова, Е.Н., Файзуллина, Г.Ч. Анималистические фразеологизмы с компонентом лошадь как система образных эталонов в русском и татарском языках // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2016. № 10.

Закирова Л.А. Эмоция страха в зоонимной фразеологии (на материале английского, русского, башкирского и татарского языков) // Вестник ВГУ. Филология. Журналистика, 2009. № 2.

Киприянова, А.А. Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков): автореф. дис. канд. филол. наук. Краснодар, 1999.

Кудрявцева, Е.В. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом собака: лингвокультурологический комментарий // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. № 2.

Сакаева, Л.Р. Фразеологизмы с компонентами зоонимами, описывающие человека как объект сопоставительного анализа русского и английского языков // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Языкознания, 2008.

Сакаева, Л.Р. Фразеологические единицы с компонентом-орнитонимом в русском, английском, татарском и таджикском языках // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008.

Чепасова, А.М. Мир русской фразеологии. Челябинск: ЧГПУ, 1998.

УДК 372.881.161.1

Шарипова Н.Э.

*(Университет мировой экономики и дипломатии,
Ташкент, Узбекистан)*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации работы по обучению специальной лексике русского языка (в нашем случае юридической). В данной статье нашла отражение система упражнений на формирование умений и навыков анализа языкового материала при обучении юридической лексике русского языка на основе текстов по специальности.

Ключевые слова: язык специальности, межпредметные связи, работа с текстом, юридическая лексика, система упражнений.

UDK 372.881.161.1

Sharipova N.E.

*(University of World Economy and Diplomacy,
Tashkent, Uzbekistan)*

TEACHING LAW STUDENTS IN WORKING WITH TEXT IN THEIR SPECIALTY IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article is devoted to the organization of work on teaching special vocabulary of the Russian language (in our case, law). This article reflects a system of exercises for developing skills in analyzing language material when teaching legal vocabulary of the Russian language based on texts in the specialty.

Key words: language of specialty, interdisciplinary connections, working with text, law lexicon, system of exercises.

Студенты-юристы изучают русский язык, в первую очередь, для овладения избранной специальностью, поэтому важной проблемой вузовской методики на занятиях русского языка является учет особенностей будущей специальности студентов.

Профессиональный интерес к изучению второго языка в неязыковом вузе, вызываемый и поддерживаемый межпредметной связью, является одним из наиболее действенных стимулов для сознательного, положительного отношения к данному предмету. Чтение оригинальной литературы по специальности на неродном языке значительно повышает у студентов интерес к изучению данного языка. Работа над текстами по специальности заметно активизирует мыслительную деятельность, что, в свою очередь, способствует запоминанию и сохранению в памяти приобретенных знаний. Другими словами, обучение юридической лексике русского языка на основе текстов по специальности не только прививает интерес обучаемых к учебной дисциплине «Русский язык», но и пополняет их лексический запас, улучшает успеваемость и повышает качество знаний.

Юридические тексты обладают определенными языковыми и стилистическими особенностями. Важным условием правильности речи является употребление слов в соответствии с присущими им в литературном языке значениями.

В зависимости от того, как будет организована работа по обучению специальной лексике русского языка (в нашем случае юридической), чтению текстов по специальности, во многом зависит успех овладения студентами умениями и навыками чтения специальной

литературы, возможность самостоятельно получать необходимую информацию, понимать встретившуюся им в тексте терминологию.

Одна из целей преподавания практического курса русского языка на неязыковых факультетах – помочь студентам в чтении специальной литературы и в выполнении других видов самостоятельной работы. Это ставит перед преподавателем задачу: ознакомить студентов со специальной лексикой (в нашем случае с юридической).

Эффективность усвоения юридической лексики русского языка студентами-узбеками обусловлена уровнем развития методики обучения лексике вообще и терминологии в частности. Значительным фактором является при этом наличие у студентов соответствующей установки на усвоение терминологического минимума.

Усвоение терминов студентами происходит в процессе работы над адаптированными текстами по специальности.

Обучающиеся должны не только запомнить термины, но и обязательно оперировать ими в своей учебно-речевой деятельности. Это предполагает достижение уровня активного владения студентами терминологией.

Для развития навыков говорения на темы по специальности необходимо выработать умение воспроизводить прочитанный текст и порождать собственное высказывание по аналогии с прочитанным (Митрофанова 1969; Метс 1973). Отсюда утверждение Н.А. Метс, с которым нельзя не согласиться, что в основе обучения навыкам порождения монологического высказывания лежит учебный текст научного характера, связанный с будущей специальностью студента (Метс 1975), т.е. именно работа над текстом является источником пополнения словарного запаса студентов лексикой научного стиля.

Важнейшим средством успешного обучения второму языку являются, как известно, упражнения. Система упражнений, предназначенная для формирования и совершенствования умений и навыков по овладению отдельными аспектами языка (в нашем случае – юридической лексикой русского языка), не должна быть изолированной, вырванной из общей системы обучения русскому языку, а, наоборот, должна органически вписываться в эту систему. На современном этапе развития методической науки обучения неродному языку существуют различные типологии упражнений, одни из которых дополняют друг друга, другие, наоборот, противопоставляются. При разном в терминологии методисты различают три группы упражнений в зависимости от их назначения.

Терминологически упражнения первой группы называют «языковыми», «доречевыми», «подготовительными», «тренировочными некоммуникативными», упражнения второго класса – «речеподготовительными», «условно-речевыми», «тренировочно-речевыми», и, наконец, упражнения третьего класса именуют «речевыми» («творческими») (Пассов 1978; Зимняя 1985; Рахманов 1980).

Упражнения на формирование умений и навыков анализа языкового материала при обучении юридической лексике русского языка на основе текстов по специальности могут рассматриваться как предтекстовые упражнения, а упражнения на формирование умений и навыков ведения речевой деятельности на русском языке – как притекстовые и послетекстовые.

Языковые (предтекстовые) упражнения могут снять трудности лексического и психологического характера. Основной задачей предтекстовых упражнений является работа над лексикой с установкой на то, чтобы студенты узнали и поняли слова, словосочетания, встретив их в тексте. Языковые упражнения служат для снятия лексических трудностей перед чтением и для формирования потенциального словарного запаса у студентов.

Речевые (притекстовые и послетекстовые) упражнения в первую очередь дают студентам коммуникативные установки. Как считают психологи, полнота и глубина понимания текста во многом зависят от правильной ориентации.

В качестве примера организации учебной деятельности на занятии русского языка по обучению и контролю чтения можно привести систему упражнений, обеспечивающую адекватный уровень контроля и естественную мотивированность.

Рассмотрим это на следующем примере текста по специальности «Повышение правовой культуры общества» для студентов-юристов национальных групп:

ПОВЫШЕНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Лексический минимум: правовая культура; неотъемлемый; укорениться; правопорядок; освободить от наказания; правовое сознание; правосознание; уровень; осмыслить; проявлять уважение; пренебрежение; вступать в противоречие с законом; отстаивать интересы (личные, общественные); противостоять нарушению прав; осознанная потребность; «дух и буква» закона; содействовать укреплению законности; согласованное единство.

Задание 1. Запишите новые слова и словосочетания, запомните их значения.

Словарная работа		
Слово	Значение слова	Перевод
Правопорядок	Закрепленный в нормах закона порядок общественных отношений	<i>Hiqqiqiy tartibot, hiqqiq qoidasi</i>
Правосознание	1) Совокупность взглядов на действующее право, оценок существующих правовых норм. 2) Отражение в общественном сознании действующего права	<i>Hiqqiqiy ong, o'z hiqqiqini tanish</i>
Правонарушение	Нарушение закона, действующих норм и правил, преступление	<i>Hiqqibuzarlik, qonunbuzarlik</i>
Правопреемство	Переход от одного лица (субъекта) к другому прав и обязанностей или отдельных прав непосредственно в силу закона или соглашения	<i>Hiqqiqiy vorislik</i>
Правоспособность	Способность физического лица быть носителем гражданских прав и обязанностей, допускаемых законом данной страны.	<i>Hiqqqa qobiliyatlichkeit, hiqqiqiy layoqatlilik</i>
Правосудие	1) Деятельность судебных органов. 2) Рассмотрение и разрешение судом отнесённых к его компетенции дел (об уголовных преступлениях, о гражданских спорах и др.)	<i>Odil sudlov, adolat,adliya</i>

Задание 2. Дайте толкование к данным словам и словосочетаниям на русском языке.

Неотъемлемый, укорениться, освободить от наказания, правовое сознание, осмыслить, проявлять уважение, пренебрежение, вступать в противоречие с законом, отстаивать интересы (личные, общественные), противостоять нарушению прав, «дух и буква» закона, содействовать укреплению законности, согласованное единство.

Задание 3. Подберите антонимы к следующим словам.

Законность, польза, безопасность, укреплять, независимый, наказывать, дисциплинированный, суровый, внутренний, порядок, ответственный, контроль, защита.

Задание 4. Пользуясь словами для справок, образуйте сложные слова со словом «ПРАВО».

1) Внутренне оправдываемый, закономерный, основанный на законе.

- 2) Специалист по правоведению, ученый юрист.
- 3) Закрепленный в нормах права порядок общественных отношений.
- 4) Наука о праве.
- 5) Деятельность правовых, судебных органов.
- 6) Нарушение права, действующих законов, преступление.
- 7) Обладающий законным правом, полномочием.

Слова для справок: правовед, правомерный, правомочный, правопорядок, правонарушение, правоведение, правосудие.

Задание 4. Вставьте нужный термин в данные предложения, используя слова для справок.

Предложения	Слова для справок
1) ... осуществляется судом в установленном законом процессуальном порядке.	правонарушение
2) ... регламентируется правовыми нормами, принятыми в установленном в данном государстве порядке.	правосудие
3) За ... законом предусматривается соответственно гражданская, административная, дисциплинарная и уголовная ответственность.	правосознание
4) При ... новый субъект в правоотношении заступает на место первоначального, а перешедшие к нему права остаются тождественными правам первоначального.	правопорядок
5) Чем выше уровень ..., тем выше уровень правовой культуры.	правоспособность
6) Основным принципом права развитых стран является принцип равной гражданской ... независимо от пола, имущественного положения, расы, вероисповедания и т.д.	правопреемство

Задание 6. Прочитайте текст. Выделите в нем смысловые части и определите смысловые опоры (ключевые слова). Подготовьтесь к пересказу текста.

Представьте себе ситуацию: в стране отсутствует правопорядок, отменены законы и нормы права. Люди перестали соблюдать законы, уважать права других граждан, присвоили себе право судить других и освобождать от наказания по своему усмотрению.

Ответственное отношение к соблюдению законов зависит в первую очередь от уровня правовой культуры каждого.

Правовая культура – составная часть общей культуры человека. Её уровень определяется уровнем правового сознания. Что же представляет собой правовое сознание, как оно формируется, из каких элементов складывается?

Правосознание – это одна из сфер общественного сознания, в которой формируются знания, суждения, оценки, отношение людей к праву. Чем выше уровень правового сознания, тем выше уровень правовой культуры.

Человек не просто приобретает знания о праве. Он осмысливает их, вырабатывая правильное понимание и отношение к праву. Если человек правильно оценивает его значение и проявляет уважение к его требованиям, он будет стараться не нарушать закон.

Если же человек относится к праву неуважительно, с пренебрежением, он неизбежно вступает в противоречие с законом. Ведь малейшее пренебрежение

правовыми требованиями ведет к нарушению норм права. Вот почему так важно знание всех положений законодательства.

Но знание законов само по себе ещё не свидетельствует о высоком уровне правовой культуры. Можно хорошо знать законы, но, тем не менее, не соблюдать их требования.

В повседневной жизни бывает и так, что даже люди, имеющие юридическое образование, нарушают законы, а ведь они, как никто другой, хорошо знают, что такое закон и как важно его соблюдать. Поэтому наличие правовой культуры означает не только знание законов, но и их соблюдение.

Тот, кто знает законы, способен юридически грамотно отстаивать личные и общественные интересы, противостоять нарушению прав и свобод личности. Однако одного знания недостаточно для их реализации. Например, мы знаем, как сажают деревья (более того, знаем, что чем больше деревьев, тем чище воздух, красивее окружение и т.д.), но, чтобы посадить деревце, нужна осознанная потребность сделать это. Следовательно, исполняет законы тот, кто не только знает их, но и поступает в соответствии с «духом и буквой» закона.

Что же представляет собой правовая культура, из чего она состоит? Возьмём для сравнения **«дом»**. Этот наш **«дом»** – всего лишь схема. У нашего **«дома»** три этажа.

На первом этаже «разместились» правовые знания и умения ими пользоваться.

Второй этаж означает отношение к закону и его нормам.

А третий – поведение в ситуациях, связанных с применением закона.

Как и всякий дом, здание правовой культуры опирается на фундамент.

«Фундаментом» правовой культуры выступают нравственные взгляды, убеждения. От того, насколько крепко, добротно сложен фундамент, во многом зависит качество правовых знаний и умение ими пользоваться, характер отношения к закону (чувство уважения к нему), готовность исполнять правовые нормы, изложенные в законе, активно содействовать укреплению законности и правопорядка.

Посмотрим, что произойдет, если разобрать верхний этаж дома, убрать один из этажей, или если окажется, что фундамент дома непрочен. Тогда дом уже не будет играть ту роль, для которой он предназначен.

И о правовой культуре также можно говорить только в том случае, если все три части (**знания – отношение – поведение**) выступают в согласованном единстве.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

1. От чего зависит ответственное отношение к соблюдению законов? 2. Что такое правосознание? 3. К чему ведет неуважительное, пренебрежительное отношение человека к праву? 4. Свидетельствует ли только знание законов о высоком уровне правовой культуры? 5. Что подразумевается под понятием «отношение к праву»? 6. Что является «фундаментом» правовой культуры? 7. Как вы считаете, от каких условий зависит правопорядок в стране? 8. Чем отличается человек, знающий законы, от того, кто-либо не знает законы вообще, либо знает их плохо, либо знает, но нарушает? 9. Каковы должны быть нравственные взгляды и убеждения человека, обладающего правовой культурой? 10. Каковы, на ваш взгляд, должны быть поступки и действия человека в ситуациях, связанных с применением закона?

Задание 8. Разделите текст на законченные смысловые части, выделите в них главное.

Задание 9. Озаглавьте части текста.

Задание 10. Передайте основное содержание текста.

Задание 11. Как вы считаете, какие из этих пословиц и поговорок выражают правильное отношение к праву, а какие – ложное?

1) Закон есть закон. 2) С сильным не борись, с богатым не судись. 3) Где есть закон, там есть и защита. 4) Закон любить – в мире жить. 5) Закон – паутина: шмель проскочит, муха увязнет. 6) Что мне законы, коль судьи знакомы.

Задание 12. Подберите пословицы и поговорки, отражающие отношение к добру, справедливости, совести.

Понятно, что предлагаемые способы контроля должны органически включаться в процесс обучения, стать его внутренним компонентом. Кроме того, формы контроля должны быть интересны студентам, давать им соответствующую интеллектуальную нагрузку. На этом принципе основывается предлагаемая методика по организации контроля понимания чтению, обеспечивающая активизацию мыслительной деятельности.

Для обеспечения заинтересованности студентов и активизации их интеллектуальной активности при решении речемыслительных задач исключительную роль играет не только объем, но и качество текстов, так как исследователями методистами отмечалось, что студенты лучше справляются с более трудными, но увлекательными текстами, чем с легкими, но бессодержательными.

Задача обучения чтению состоит, как известно, в обучении студентов одновременному пониманию и восприятию текста. Таким образом, студенты выполняют задания, показывающие понимание текста, при этом чтение как вид речевой деятельности не теряет своей самостоятельности, а предлагаемый для чтения материал используется как дополнительный стимул для развития навыков говорения.

Литература:

Метс, Н.А. К проблеме развития навыков монологического высказывания // Поиски оптимальных путей управления учебным процессом. М., 1973.

Метс, Н.А. Выбор единицы обучения для формирования навыков связного монологического высказывания у студентов-иностранцев (на материале научного стиля речи). Кад. дис. – М., 1975.

Митрофанова, О.Д. О логико-психологической основе системы упражнений, направленной на развитие монологической речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М.: МГУ, 1969.

Пассов, Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. М.: Просвещение, 1978. 128 с.

Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. – 60 с.

Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. 120 с.

УДК 378.147

Шаталова Л.С.

*(Московский государственный технологический университет Станкин,
Москва, Россия)*

Шаталова Н.С.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЕТАЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации обучения иностранных студентов работе с профессиональным текстом в практическом курсе учебно-профессионального модуля «Русский язык в специальных целях» и предлагается вариант организации работы преподавателя на основе методики семантико-структурного анализа текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, метаязык, организация учебного процесса, работа с поликодовым текстом.

UDK 378.147

Shatalova L.S.

*(Moscow State Technological University Stankin,
Moscow, Russia)*

Shatalova N.S.

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

ORGANIZATION OF TRAINING IN THE METALANGUAGE OF THE SPECIALTY IN A MODERN TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article examines the peculiarities of the organization of the educational process of teaching foreign students to work with professional text in the practical course of the educational and professional module "Russian for special purposes" and suggests a variant of organizing the work of a teacher based on the methodology of semantic and structural analysis of the text.

Key words: Russian as a foreign language, metalanguage, organization of the educational process working with polycode text.

Константой учебного процесса в системе современного российского высшего образования (подготовительный факультет – обучение научному стилю речи; бакалавриат /магистратура – обучение языку специальности в практическом курсе учебно-профессионального модуля «Русский язык в специальных целях») является создание эффективной модели обучения и организация учебного процесса в соответствии с современными нормативными, научно-методическими и социальными требованиями.

Существует достаточное количество теоретических и методических работ современных исследователей, однако остается открытым ряд методических и психолого-педагогических вопросов, в области преподавания русского языка в специальных целях. Отметим среди них: 1) интенсификацию учебного процесса; 2) индивидуализацию обучения для иностранных студентов, не обучавшихся в системе российской предвузовской подготовки; 3) координацию взаимодействия преподавателей РКИ и преподавателей-предметников по методически оправданному отбору лексического и текстового материала, актуальных и существенных для базовых дисциплин профессиональной подготовки на основе системного лингвистического описания; 4) обновление и разработку учебных словарей, словников, пособий и учебно-методических

комплексов, лингводидактическая система которых может обеспечить реализацию высказывания и построения текста иностранными студентами в соответствии с коммуникативными задачами профессионально ориентированного общения; 5) использование разнообразных методов, внедрение инновационных технологий, средств и форм обучения, ориентированных на актуальный этап организации учебного процесса в целом (Шаталова, Шаталова, Рякина 2023: С. 30).

В данной статье мы сможем рассмотреть лишь часть обозначенных проблем нашей темы, в первую очередь, проблему интенсификации организации работы с текстом по специальности как базовой единице обучения и формирования коммуникативной и предметной (профессиональной) компетенции. Подчеркнем, что в учебно-профессиональном модуле «Русский язык в специальных целях» работе с профессиональным текстом отводится главенствующая роль. Как отмечено Т. В. Васильевой, «обучение языку специальности строится на аутентичных текстах большого объема», которые являются источником профессионально значимой информации, и языковой основой для моделирования иностранным студентом собственного высказывания или текста (Васильева 2022: С. 1145).

Следует отметить, что специфической особенностью практически любого профессионального технического текста является наличие невербально выраженной информации. Невербальные компоненты такого текста могут включать математическую и профессиональную символику, схемы, графики, чертежи, диаграммы, визуализацию объектов их моделей, процессов, состояний.

Уточним, что в работах современных лингвистов по семиотике, лингвистике, паралингвистике, психолингвистике, визуальной семантике можно встретить разнообразие терминов, с помощью которых исследуют сущность текстов, включающих нелингвистические средства передачи информации (синкетичное сообщение, составной, «семиотически осложненный», «видео-вербальный», «креолизированный» или «креолизованный» тексты, «лингвовизуальный феномен», «изовербальный комплекс», «поликодовый», «изоверб», «иконотекст») (Сорокин, Тарасов 1990: С. 180). Эти понятия терминологически используются как взаимозаменяемые, поэтому в нашей статье мы упоминаем для таких текстов наиболее распространенный термин «поликодовый».

Сложность организации работы с техническим поликодовым текстом (учитывая многоуровневые характеристики профессионального текста) на занятиях с иностранными студентами заключается в том, что такой текст содержит восприятие смысла на трех уровнях сразу – информативном, лингвистическом и текстуальном, а также особенностями психолингвистического процесса преобразования невербально выраженной информации в вербальную. А.Г. Сонин пишет, что при восприятии невербальной составляющей текста «обработка проходит по направлению от идентификации к непосредственной активации семантических репрезентаций, а лексические репрезентации задействуются. При обработке верbalного текста семантические репрезентации, связанные с каждым из слов, активируются уже после того, как в обработке были задействованы лексические сети» (Сонин 2005: С. 15-16).

Включение в текст инфографических средств передачи информации определяет количественно и качественно характер связи невербальной части с вербальной. Это может быть полная или частичная комбинация лексических и инфографических средств (вербально-доминирующая, невербально-доминирующая), автосемантические или синсемантические отношения (разнообразные взаимодополняющие и взаимозависимые корреляции). Так например, можно отметить несколько типов включения, частотных для

актуальных и существенных технических поликодовых текстов: 1) с доминантным (центровым) использованием невербальных средств в информативной структуре текста; 2) диффузные, многоточечные; 3) последовательно-параллельные или иерархические текстовые структуры.

Но эффективное использование профессионального поликодового текста в качестве единицы обучения языку специальности необходимо и объясняется, во-первых, его частотностью для профессионального общения, во-вторых, сложностью в ряде случаев лингвистической адаптации и сокращения, и конечно, лингводидактическим потенциалом (передача большого объема информации, ее компрессия невербальной составляющей и разнообразие типов текстов).

Учитывая все вышесказанное, считаем методически оправданным в организации работы с данным типом профессиональных текстов начать с этапов речевой адаптации и речевой готовности, затем формировать у иностранных студентов навыки трансформации, т.е. преобразования невербальной информации в вербальную, с последующим порождением верbalного высказывания или текста на русском языке. И только после этого вводить этап профессионально-ориентированного речевого общения, которое обеспечит коммуникативные потребности реального учебно-профессионального и профессионального общения.

Для текстов, невербальным компонентом которых является математическая или профессиональная символика, на первых этапах работы рекомендуем применять проверенную методику семантико-структурного анализа текста с пошаговой семантизацией логико-понятийного содержания невербального компонента, комментирование невербального компонента профессионального текста, преобразование невербального компонента в вербальный компонент и, наоборот, воспроизведения логико-понятийных связей изучаемого текста с помощью невербального компонента. Организовать работу со словарем на занятии можно по алгоритму «Символ = математическое / научное / профессиональное понятие». Здесь оправданы задания преподавателя с определением его дефиниции (частотная синтаксическая модель «что есть что»), записью грамматической характеристики термина с перечислением существенных/ несущественных признаков, частотной лексической сочетаемости, возможных примеров с синонимией/антонимией.

Используя такую методику, мы формируем и активизируем у иностранных студентов навыки узнавания, понимания, восприятия информации текста с невербальной и с вербальной составляющей, подготавливаем семантизацию содержания, выраженного вербально, и дальнейшую организацию всех видов работы с текстообразующими элементами текста. Семантизация символа как результат предлагаемой методики преобразования невербального компонент в вербальный снимает его трудность восприятия и воспроизведения в учебном профессионально-ориентированном общении.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим наш вариант предлагаемой системы заданий с профессиональным текстом, содержащим математическую или профессиональную символику:

1. Прочитайте текст, найдите невербальные компоненты, выраженные символами.
2. Найдите объяснение значения символа в словаре или в тексте. Запишите.
3. Запишите текст, используя только вербальные средства.

При затруднении используйте:

а) синтаксические модели: что относится к чему; что является чем; что представляет собой что; что является причиной чего; что оказывается чем; что может вызвать что / что может стать причиной чего; что характеризуется чем и др.

б) общую логико-понятийную схему текста (см. контрольную карту).

4. Восстановите невербальную информацию (условные знаки и символы) на рисунке, схеме, чертеже.

5. Найдите в тексте вербальное объяснение невербальной информации схемы, рисунка, чертежа. Заполните таблицу «Вербальное – невербальное выражение».

6. Подготовьтесь к устному вербальному ответу.

7. Запишите письменный вербальный ответ.

8. Трансформируйте информацию текста для конспекта невербальными средствами.

В зависимости от сформированности указанных навыков студентов можно использовать следующий блок заданий для работы с микротекстами словарной статьи (системно или эпизодически):

1. Заполните логико-структурную схему текста с пропущенными текстообразующими компонентами:

а) термины и терминологические словосочетания;

б) предикаты (глаголы, краткие формы прилагательных, причастий);

в) существительные, прилагательные, причастия – конкретизаторы содержания;

г) трансформация числительного-цифры в числительное-слово;

д) подстановка наречия по смыслу текста.

2. Закончите предложение и повторите его.

3. Дайте ответы на вопросы.

4. Разделите текст на части. Дайте название каждой части. Запишите сложный номинативный план текста.

5. Используя ваш план, расскажите, что вы узнали о теме текста, вопросах и проблемах, решаемых в тексте.

Предлагаемая система заданий, связанная с эффективной работой с микротекстами словарной статьи и базовыми профессиональными терминами, разнообразными синтаксическими моделями определения терминологии, логико-понятийной схемой конкретного текста увеличивает продуктивность преобразования невербального компонента, обеспечивает его воспроизведение в индивидуальном обучении иностранного студента в работе с поликодовым текстом.

Отметим, что перечисленные блоки заданий могут быть дополнены различными типами электронных образовательных средств, разработанных на основе ИКТ (интерактивные таблицы, статичные и динамичные схемы, графика, звук, анимация и т.д.) (Руденко-Моргун 2006: С. 102). Это обеспечивает не только визуализацию учебных материалов, но и дополнительную семантизацию сложных для восприятия и понимания иностранными студентами терминов, в основе которых лежат образные выражения. Например, тексты с визуализацией содержания предлагают преподавателю применять в работе методы и приемы активизации и развития языковой догадки, использовать диагностику и мониторинг формируемых лингвистических и дискурсивных компетенций.

Таким образом, рассмотренный вариант системы организации учебных занятий при обучении работы с профессиональным текстом в практическом курсе учебно-

профессионального модуля «Русский язык в специальных целях», основанный на формировании комплексных навыков комбинаторной передачи вербальной и невербальной информации, позволяет обеспечить и интенсифицировать учебное и профессионально-ориентированное общение иностранного обучающегося в образовательном пространстве технического вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста.

Литература:

Васильева, Т.В. К вопросу о методической классификации языка в специальных целях в российском образовательном пространстве // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7 С. 1142-1147

Руденко-Моргун О.К. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. Дис..... д-ра пед. наук. М. 2006.

Сонин, А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкоznания. М. 2005. № 6. С. 115-123

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

Шаталова, Л.С., Шаталова, Н.С. Метаязык медицины: полиаспектность модульного построения курса русского языка как иностранного // Высшее образование сегодня. 2021. №7-8. С. 63-70.

Шаталова, Л.С., Шаталова, Н.С., Рякина, О.Р. Профессиональный поликодовый текст в практике преподавания русского языка как иностранного: модель, параметры, контент обучения // Русский язык за рубежом. 2023. № 3 (203). С. 30-35

УДК 371.3+378.061.3

Шахов А.В.

*(Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,
Москва, Россия)*

**ЭЛЕМЕНТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКО-
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Аннотация. Отмечаются возникающие трудности и проблемы при взаимодействии с иностранными слушателями, цели и задачи обучения на подготовительном отделении, методику их реализации.

Ключевые слова: научное осмысление, адаптация, актуализация, привлечение к взаимодействию, повышение мотивации обучения, свободное владение.

UDK 371.3+378.061.3

Shakhov A.V.

*(Moscow State Technical University named after N.E. Bauman,
Moscow, Russia)*

**ELEMENTS OF ADAPTATION FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY
DEPARTMENTS TO THE STUDY OF PHYSICS AND MATHEMATICS
DISCIPLINES**

Abstract. The article points out the difficulties and problems arising in interaction with foreign students, the goals and objectives of training at the preparatory department, the methodology of their realisation.

Key words: scientific comprehension, adaptation, actualisation, attraction to interaction, increase of learning motivation, fluency.

Проблемы, связанные с адаптацией иностранных студентов к бытовым, психологическим и когнитивным факторам, достаточно подробно изучены, что представляет возможность определения важных действий в помощи их преодоления. Проявляются также сложности в образовательном пространстве, зависящие от различной подготовки как на родном языке, так и на языке страны обучения.

В результате обобщения и развития опыта обучения иностранных студентов, возникает необходимость научного обоснования процесса социально-психологической адаптации иностранных студентов к российскому вузу в рамках довузовской подготовки. В техническом университете наиболее трудным является цикл физико-математических дисциплин, поэтому одна из целей подготовки, является совмещение выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов и технологии адаптации физико-математической подготовки иностранных студентов. На разных этапах на первый план выходят различные специфические задачи формирования личности будущего специалиста, в решении которых находит своё отражение и физико-математическая подготовка иностранных студентов.

Независимо от дисциплины физико-математического цикла наиболее важными являются следующие цели подготовки:

- дать студентам знания базисных понятий и методов;
- поднять уровень общей и математической культуры студентов;
- выработать умения решать физико-математические задачи с доведением решения до практически приемлемых результатов;

- дать студентам возможность приобрести опыт простейшего математического исследования прикладных задач.

Задачи освоения дисциплин физико-математического цикла можно сформулировать:

- адаптация к базисной научной лексике, физико-математической терминологии;
- формирование практически значимых умений с учетом профессиональной направленности;
- формирование базисных понятий, методов решения основных задач, изучаемых на этапе подготовки бакалавров;
- развитие умения ориентироваться в литературных источниках, работать с физико-математическими таблицами и справочниками на русском языке.

Так как основным фактором является обучение иностранных студентов на русском языке, то в основе методики обучения физико-математическим дисциплинам должны лежать следующие принципы:

- взаимосвязи компонентов обучения;
- активной коммуникативности;
- учёта уровня владения языком обучения;
- профессиональной направленности обучения;
- учёта адаптационных процессов;
- учёта национально-культурных особенностей;
- лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Отмеченные принципы обучения имеют наибольшую эффективность на этапе довузовской подготовки иностранных студентов,ываемые при составлении и отработке учебных планов и программ.

Опираясь на приведенные принципы обучения необходимо выделить следующие особенности методики преподавания физико-математических дисциплин.

- Размеренный темп изложения материала. Сопровождается подробной записью ключевых моментов озвученного преподавателем на визуальном терминале. Слушатели частично воспринимают материал на слух, частично используют конспекты записей преподавателя, отмечают нюансы при уточнении отдельных вопросов.

- Достаточно углубленное представление фундаментальных, изначальных и простейших элементов физико-математических дисциплин, подкрепленных практическими примерами прикладного характера, а также необходимость подробного целевого обсуждения терминов, символов, общепринятых сокращенных научных обозначений, включая обстоятельные важные замечания общего физико-математического характера, используемых в дальнейшем при обучении.

- Визуальное представление различных объектов физико-математических дисциплин. Необходимость иллюстрировать фундаментальные законы, постулаты, аксиомы, теоремы, определения и гипотезы через различные средства визуализации с целью повышения мотивации обучения.

- Необходимость использования чёткого, общепринятого варианта научной русской речи с учётом лексики, фразеологии и стиля изложения. Реально в занятиях приходится постоянно включать часть языковой подготовки для выработки научного физико-математического стиля речи. Весьма важна при этом подготовка словаря физико-математических терминов и русских фразеологизмов общего и частного характера, как к каждому занятию, так и на текущую тему.

- Возможность использования иностранного языка в качестве посредника при

изучении сложных разделов и тем физико-математических дисциплин. Наиболее реально использование на начальном этапе обучения, когда основной проблемой слушателей является недостаточный уровень сформированности физико-математических компетенций, адаптационный характер при обучении понимается здесь как корректирующий.

- Обеспеченность иностранных слушателей специализированными учебниками и учебно-методическими пособиями, разработанными согласно теории русского языка. Здесь необходимо обратить внимание на недостаточно приемлемый уровень владения слушателями языка обучения и возникающей при этом проблемой качественного и понятного конспектирования физико-математического учебного и научного материала, а также не соответствующих высокому уровню разнообразных учебно-методических руководств по дисциплинам физико-математического цикла.

УДК 811.161.1

Шейхи Х.Г.

(Университет им. Шахида Бехешти
Тегеран, Иран)

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ
В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ РФ
(НА ОСНОВЕ МАТЕРИАЛОВ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ В НКРЯ)**

Аннотация. В статье анализируются функционирование основных и частотных ЛСГ русских глаголов речевой деятельности и их примеры в языке СМИ. Для достижения этой цели анализируется труд Т.В. Матвеевой, которая в «ЛГС русских глаголов» рассматривает разряды глаголов. Также приведем примеры глаголов данной группы из электронных русских СМИ в НКРЯ.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, Функционирование глаголов, социальные сети, электронные СМИ.

UDK УДК 811.161.1

Sheykhi H.G.

(*Faculty of Letters and Human Sciences
Shahid Beheshti University
Tehran, Iran*)

FUNCTIONING OF MAIN RUSSIAN VERBS IN SOCIAL NETWORKS OF THE RUSSIAN FEDERATION (BASED ON ELECTRONIC MEDIA MATERIALS IN THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

Abstract. The article analyzes the functioning of the basic main and frequency Lexical-Semantic Groups of Russian verbs of speech activity and their examples in the language of the media. To achieve this goal is analyzed the work of Matveeva, who in “Lexical-Semantic Groups of Russian Verbs” examines the categories of verbs. We will also give examples of verbs of this group from electronic Russian media in the National Course of the Russian Language.

Key words: lexical-semantic group, Functioning of verbs, social networks, electronic media.

В последние годы глаголы речевой деятельности уже очень много привлекали к себе внимание исследователей, особенно в связи с изучением классификаций лексико-грамматической группы (далее – ЛГС) данных глаголов.

Когда речь идёт о системе распределения чего-то по группам, классам или разрядам, обычно обращаются к понятию «классификация». Автор данной публикации обращается к этому понятию и проводит анализ имеющихся в научной литературе классификаций лексико-семантической группы русских глаголов речи (говорения), чтобы выявить их характеристику или особенности. Вслед за И.А. Крыловой автор определяет ЛСГ как группу слов одной части речи, имеющих в своем значении общую сему (Шейхи 2020: С. 432-433).

Изучение частотности и функционирования лексико-семантической группы русских глаголов уже давно привлекает внимание ученых-лингвистов, исследователей, преподавателей русского языка, аспирантов по специальности «русский язык» и в России, и за рубежом.

Цель данной статьи заключается в том, что по каким разрядам распределяются ЛСГ частотных русских глаголов, иначе говоря, показать систему распределения ЛСГ рассматриваемых частотных русских глаголов, то есть глаголов со значением речевой деятельности по классам или разрядам.

Интерес к ЛСГ глаголов со значением речевой деятельности не случаен: с одной стороны, этими глаголами обозначается важнейшая сторона деятельности человека, то есть речь, опосредующая другие виды его деятельности. В этом плане в жизни человека речь играет ту же роль, что и орудия труда. С другой стороны, важное место в общей системе русских глаголов занимает большая и весьма продуктивная лексико-семантическая группа глаголов со значением речевой деятельности, иначе говоря, глаголов говорения или речи.

Самый многочисленный, частотный и разнообразный по оттенкам значений семантический класс глаголов в русском языке – это глаголы со значением речевой деятельности (глаголы речи или говорения). Под глаголами речи обычно понимаются глаголы, называющие процессы речевой деятельности. Данные глаголы активно употребляются в речи, занимают важное место в русской глагольной лексике. В современном языкоznании, глаголы со значением речевой деятельности рассматриваются как на материале одного языка, так и в сопоставительном плане, как в литературном языке, так и в диалектах и говорах. ЛСГ глаголов со значением речевой деятельности рассматривается также не только в лексикологии, но и в грамматических исследованиях (Шейхи 2018: С. 247-248).

Для решения задачи (т.е. количественная характеристика функционирования частотных глаголов «подполя речевой деятельности» в языке российских электронных СМИ на основе произведенного компьютерного подсчета всех случаев употребления глаголов) целесообразна опора на словарь Т.В. Матвеевой «Лексико-семантические группы русских глаголов», в котором под названием «подполе речевая деятельность» дается классификация разных ЛСГ глаголов речи более подробно по сравнению с другими в современном русском языке классификациями. Т.В. Матвеева разделяет «подполе речевая деятельность» на шесть разных ЛСГ: глаголы произнесения, речевого сообщения, речевого общения, обращения, речевого воздействия, речевого выражения эмоций (Матвеева, 1988. С. 52-56). На основе Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) даны результаты компьютерного подсчета всех случаев употребления глаголов речи в газетном подкорпусе, сведенные в таблицу. При этом в каждой ЛСГ суммированы апелляции всех глаголов, входящих в группу, и количество текстов, в которых встретились данные глаголы, определены рейтинг номинативной дробности и

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

рейтинг частотности каждой ЛСГ, наиболее частотные и редкие в газетных текстах глаголы речи. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Представленность глаголов речи в языке СМИ (по НКРЯ)

Лексико-семантические группы глаголов:	Кол-во лексем	Рейтинг номинативной дробности	Кол-во текстов	Кол-во апелляций	Рейтинг частотности
произнесения	20	4	167,029	298,491	3
речевого сообщения	66	1	819,474	1,114,078	1
речевого общения	37	2	298,713	349,908	2
обращения	12	5	103,484	124,681	4
речевого воздействия	35	3	50,084	56,123	5
речевого выражения эмоций	10	6	15,494	16,908	6

Ниже приводятся глаголы и результаты количественного анализа употребления каждой ЛСГ по данным НКРЯ (подкорпус газетного стиля).

1. В словаре Т.В. Матвеевой в ЛСГ глаголов произнесения с базовым глаголом **произнести** входят такие глаголы речи, как: выкрикнуть, говорить, говориться, диктовать, молчать, окать, произнести и др. По своей представленности в языке СМИ глаголы произнесения занимают 4-е место в рейтинге номинативной дробности (20 глагольных лексем), и третье место в рейтинге частотности: количество текстов (167,029), количество апелляций (298,491).

По НКРЯ, из глаголов произнесения наиболее частотны в языке СМИ глаголы говорить (количество апелляций 251,188), говориться (27,753), произнести (3517), произносить (2563) и диктовать (2003). Наименее частотны следующие глаголы ЛСГ произнесения: гнусавить (10), шамкать (15), шепелявить (17), окать (27) и др.

Далее пример из НКРЯ: «*Еще полгода назад условия здесь диктовали работодатели, но растущая экономика и увеличение числа вакансий приводят к тому, что соискатели берут контроль в свои руки*» (НКРЯ).

2. В ЛСГ глаголов речевого сообщения с базовым глаголом **сообщить** входят такие глаголы речи: высказать, дезинформировать, доложить, заявить, проинформировать, прокомментировать, объявить, оговорить, описывать, отказываться, пересказать, предупредить рассказать, сказать, сообщить, указать, процитировать и др. Эта ЛСГ является наиболее расчлененной, занимая первое место в рейтинге номинативной дробности (66 глагольных лексем), к тому же она по своей представленности в языке СМИ занимает первое место и в рейтинге частотности, как по количеству текстов (819,474), так и по числу апелляций (1,114,078).

По данным НКРЯ, в этой ЛСГ глаголов наиболее частотны в языке СМИ слова: сказать (219,912), заявить (121,875), сообщить (115,559), рассказать (73,605). В этой ЛСГ наименее частотны следующие глаголы: наушничать (3), осведомлять (4), остеречь (5), остерегать (11).

Пример из НКРЯ: «*К примеру, некоторые врачи категорически отказываются делать в этот день операции своим пациентам*» (НКРЯ).

3. В ЛСГ глаголов речевого общения с базовым глаголом **разговаривать** входят эти глаголы речи: беседовать, болтать, возразить, обратиться, обсудить, ответить,

переспрашивать, поговорить, поздравлять, пригласить, просить, прощаться, разговаривать, спорить и др.

Согласно статистике НКРЯ, второе место по своей представленности занимает ЛСГ глаголов речевого общения. Это касается как рейтинга номинативной дробности (37 глагольных лексем), так и рейтинга частотности – количество текстов (298,713) и количество апелляций (349,908) (см. табл.). Наиболее частотны в языке СМИ глаголы: отвечать (33,905), ответить (29,490), просить (24,228), согласиться (21,916); и наименее частотны следующие глаголы в этой ЛСГ: побраниться (1), наговариваться (2), заговориться (19).

Пример из НКРЯ: *«Вы спрашиваете про конкретных артистов – ничего тут не могу сказать, возможно, кто-то из них действительно что-то сделал»* (НКРЯ).

4. В ЛСГ глаголов обращения с базовым глаголом **обратиться** входят такие глаголы речи, как: апеллировать, запросить, звать, здороваться, именовать, молиться, назвать, окликнуть, поприветствовать, спроситься спрашиваться. По рейтингу номинативной дробности (12 глагольных лексем) данная ЛСГ занимает лишь пятое место, по рейтингу частотности находится на четвертом месте: количество текстов (103,484) и количество апелляций (124,681) (см. табл.). В ЛСГ глаголов обращения наиболее частотны в языке СМИ глаголы: называть (52,415), назвать (43,648), звать (10,119). Наименее частотны следующие глаголы ЛСГ обращения: выкланять (15), спроситься (28), окликать (96).

Пример из НКРЯ: *«Зрители, которые съехались на конкурс со всей Европы, запаслись флагами и радостно приветствовали каждого исполнителя»* (НКРЯ).

5. В ЛСГ глаголов речевого воздействия (базового глагола нет) входят такие глаголы речи, как: выпросить, грозить, допросить, журиТЬ, заклинать, скомандовать, корить, солгать, польстить, молить, насмехаться, ободрять, оговорить, оклеветать, отговорить, подговорить, противоречить, раскритиковать, выругать, сквернословить, уговорить упрекать, упросить, похвалить.

Хотя по рейтингу номинативной дробности (35 глагольных лексем) данная ЛСГ занимает третье место, однако в языке СМИ по частотности употребления она находится лишь на пятом месте: количество текстов (50,084) и количество апелляций (56,123). Самыми частотными в языке СМИ являются слова: грозить (11,730), угрожать (7552), командовать (5493). Наименее частотны глаголы: раскритиковывать и взмаливаться (в газетном подкорпусе НКРЯ отсутствуют), выбранить (1), изругать (3).

Пример из НКРЯ: *«Но часто, когда родители видят, что их ребенок носит длинную челку или красит волосы черным цветом, они думают, что с детьми происходит что-то страшное. Странятся сильнее их контролировать, критикуют. В ответ подростки пытаются показать себя независимыми и ищут место, где их поймут»* (НКРЯ).

6. В ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций с базовым глаголом **выразить** входят такие глаголы речи, как: ахнуть, побожиться, воскликнуть, пожаловаться, отблагодарить, роптать, хвалиться.

ЛСГ глаголов речевого выражения эмоций занимает шестое место как по рейтингу частотности: количество текстов (15,494) и количество апелляций (16,908), так и по

рейтингу номинативной дробности (10 глагольных лексем). В данной группе наиболее частотны глаголы: жаловаться (9335) и пожаловаться (3000), наименее частотны глаголы побожиться (16), брюзжать (59), накричать (128).

Пример из НКРЯ: *«Депутаты откликнулись на просьбы ветеранов Великой Отечественной войны»* (НКРЯ).

Подводя итог обзору изучения ЛСГ глаголов подполя речевой деятельности, скажем, что глагол говорения мы понимаем как лексему, функционирующую в конкретном высказывании, обладающую определенными лексико-семантическими и синтаксическими свойствами или признаками.

Итак, глаголы со значением речевой деятельности (глаголы речи) в языке СМИ характеризуются разной степенью дискурсивной значимости, что проявляется как на уровне отдельных слов, так и на уровне лексико-семантических группировок. Ряд глаголов этого подполя чрезвычайно редко используется в медиатекстах: раскритиковывать, взмаливаться, выбранить, кляузничать, изругать, выругать, остеречь, остерегать и др. Другие, напротив, функционируют в СМИ очень активно, являясь маркерами жанрово-стилевой принадлежности: говорить, сказать, заявить, сообщить, рассказать и др.

Наибольшей значимостью в языке СМИ характеризуются ЛСГ глаголов речевого сообщения, речевого общения и произнесения. Наименее востребованной в медиадискурсе является группа глаголов речевого выражения эмоций (последнее место в рейтинге частотности). Парадоксальной является невысокая частотность использования ЛСГ глаголов речевого воздействия: 35 глаголов речевого воздействия используются вдвое реже, чем двенадцать глаголов обращения, и почти вдвадцать раз реже, чем 66 глаголов речевого сообщения.

Литература:

Матвеева, Т.В. Лексико-семантические группы русских глаголов: Учебный словарь-справочник / под общ. ред. Т.В. Матвеевой. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. С. 52-56.

Шейхи, Х.Г. Классификация глаголов в словаре «ЛСГ русских глаголов» и их примеры в текстах СМИ. // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: Материалы Международного научно-практического форума. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2018. С. 247-250.

Шейхи, Х.Г. Сравнительное изучение характеристики классификаций ЛСГ русских глаголов речи (на основе трудов Т. Матвеевой, Л. Васильева, М. Кормилицыной) // VI международная научно-практическая конференция «Славянские этносы, языки и культуры в современном мире», посвященной 60-летию славистики в Республике Башкортостан: Материалы международной конференции. Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. С. 432-439

УДК 821.161.1

Шепель А.А.

*(Донецкий государственный педагогический университет,
Горловка, Россия)*

**ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК «ИСТОРИИ ОДНОГО
ГОРОДА» М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА)**

Аннотация. Рассматривается значимость правильного выбора способа передачи имен собственных на иностранный язык в книге «История одного города» в переводе Сьюзан Браунсбергер. В исследовании поднимается вопрос о том, как правильный подход к переводу имен собственных способствует достижению адекватности перевода; демонстрируется важность хорошо выверенной передачи имен собственных.

Ключевые слова: имя собственное, поэтоним, семантический эквивалент, транскрипция.

UDK 821.161.1

Shepel A.A.

*(Donetsk State Pedagogical University,
Gorlovka, Russia)*

**PROPER NAMES IN THE TRANSLATION OF LITERATURE
(BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH TRANSLATION
OF «THE HISTORY OF A TOWN» BY M.E. SALTYKOV-SHCEDRIN)**

Abstract. The importance of choosing the right way of translating proper names into a foreign language is considered in the book «The history of a town» translated by Susan Brownsberger. The study raises the question of how the correct approach to the translation of proper names contributes to the achievement of translation adequacy; the importance of well-verified translation of proper names is demonstrated.

Key words: *proper name, poetonym, semantic equivalent, transcription.*

Выбор способа перевода всегда оставался за переводчиком, однако в некоторых произведениях роль имен собственных столь значительна, что неверный выбор способа их передачи разрушает авторский замысел. В некоторых же произведениях при передаче имен собственных, являющихся частью авторской «игры», их коннотативная составляющая сохраняется, в частности, в «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина в переводе Сьюзан Браунсбергер (Saltykov-Shchedrin 1982). Имена собственные, функционирующие в литературных произведениях также принято называть поэтонимами (Калинкин 2019: С. 75). Поэтонимы создают особую систему в этой книге и требуют внимания при передаче их на иностранный язык. Перед читателем предстают правители, смешные и отвратительные: жестокие, глупые и ненавидящие народ, которому служат.

В книге 81 вымышленный герой, 15 вымышленных географических названий, упомянуто 67 реальных лиц и героев из других художественных произведений, 29 реальных топонимов, 20 названий литературных произведений и предметов искусства, газет и документов, в том числе 13 вымышленных. Всего в книге встречается 212 различных поэтонимов.

Имена собственные играют важную роль в литературных произведениях, поскольку они служат указанием на обстановку, социальный статус и национальность персонажей. Поэтонимы, содержащие в своей основе компоненты нарицательных и

других частей речи, могут, наряду со своей именной функцией также характеризовать человека или место. Иногда их образование происходит на основе «обычного» слова, например, Blockhead (нарицательная основа «болван») или Halfkin (нарицательная основа «половина»)

В художественных произведениях имена собственные могут передаваться традиционными способами, при помощи транскрипции или транслитерации, однако в этом случае вымышленные имена теряют коннотативную составляющую, заложенную в оригинале. Таким образом, в книгах, где имена являются частью замысла автора, они передаются в соответствии с их внутренней формой, которая заключена в имени героя. Как и в любой книге с историческими ссылками, мы находим множество аллюзий иногда непонятных даже русскоязычному читателю; именно поэтому в этом издании есть подробные ссылки, пояснения и комментарии. Они разделены на две части: заметки с пояснениями некоторых эпизодов и связей с историческими событиями и характеристиками вымышленных лиц и глоссарий имен и терминов, где дана дополнительная краткая информация об исторических личностях и географических названиях.

В этом произведении все поэтонимы можно разделить на вымышленные и являющиеся частью фоновых знаний, то есть имена известных реальных личностей и персонажей из других произведений. Реальные поэтонимы переданы в книге при помощи транскрипции (Святослав Игоревич – Svyatoslav Igorevich) или поиска семантического эквивалента (Фома Кемпийский – Thomas a Kempis). Встречаются также названия как реальных литературных произведений «Слово о полку Игореве» – «The Lay of Igor's Army», так и вымышленных «Сатурн, останавливающий свой бег в объятиях Венеры» – «Saturn checking his flight in the arms of Venus». Транскрипции подвиглись также поэтонимы, не имеющие «подтекста», например: Фунич – Funich, Ираида Лукинишна Палеологова – Iraida Lukinishna Palaeologova, а также имена второстепенных персонажей, таких как крестьяне, юродивые, солдаты, поскольку в таких поэтонимах к имени добавлялся уменьшительно-ласкательный суффикс: Аксиньюшка – Axinyushka, Яшенька – Yashenka.

Указанием на имя персонажа является не только полное или частичное сходство со словом, но и наличие отличительных черт у человека или места. Внутренняя форма поэтонима не только дополняет образ персонажа, но и влияет на восприятие читателя. Она выражается при помощи синонимов, омонимов, смешения слов или на основе семантического сходства с морфемой имени собственного и таким образом придает имени характеризующую функцию. Основная цель внутренней формы поэтонима передать информацию о его носителе. Основным способом перевода поэтонимов была передача смысловой основы с сохранением суффиксов: -ов (Великанов – Gigantov), -кин (Половинкин – Halfkin), -цкий (Мерзицкий – Abominitsky). Также поиск семантического эквивалента использовался при передаче следующих поэтонимов: Прыщ – Pimple, Пётр Долгий – Potra the Tall, Комар – Mosquiter, Степка Горластый – Styopka the Loudmouth.

В «Истории одного города» все поэтонимы можно разделить на эксплицитные и имплицитные (Бондарко 2006: С. 23). В проанализированном произведении к эксплицитным можно отнести следующие имена собственные: Melancholov – Грустилов, Gloom-Grumblev – Угрюм-Бурчев. Несмотря на применение транскрипции, свое эксплицитное значение сохранил поэтоним de Sans-Culottes являющийся отсылкой к французской аристократии XVIII века.

Имплицитные поэтонимы характеризуют человека или место на основе всей информации о его носителе. Таким образом, писатель избегает «прямого» выражения своего мнения или отношения к герою или месту. Примером может служить топопоэтоним Глупов (Foolov). В произведении отсутствуют конкретные негативные характеристики города, в котором развивается сюжет, но описание градоначальников, угнетенных и невежественных людей делает характеристики понятными и, следовательно, коннотативная основа «глупость» использована в этом топопоэтониме не случайно.

Поэтонимы, расположенные близко друг к другу, могут создавать своими общими основами определенное семантическое поле. Экспрессия в данном случае обусловлена общими основами фамилий, прозвищ или географических названий, связанных какой-либо идеей или предметом. Информация о носителях может быть скучной или отсутствовать вовсе, но семантическая близость основ значима. Такое общее семантическое поле может быть дополнено характерным значением, например, деревни Недоедово (Underfedovo) и Голодаевка (Faminovka) общая коннотативная основа которых «голод».

В книге встречаются также поэтонимы с экспрессивной окраской. Они не отражают черты характера персонажа, а вызывают ассоциацию с определенным предметом или понятием. Такого рода значением обладают в основном прозвища и имена собственные, содержащие в основе изобразительно-выразительные средства языка. Разговорные, уничижительные, шутливые слова, эвфемизмы, междометия и слова, ограниченные в употреблении по этическим, эстетическим соображениям, слова, выражающие дефекты, неполиткорректные, табуированные и диалектные слова обладают свойством независимо от контекста вызывать у сл�шателя или читателя определенные ассоциации, чувства и мысли. Такие коннотативные основы, используемые для создания поэтонимов, заставляют читателя найти объяснение выбору писателя. Примером такого рода «экспрессивного» поэтонима является название слободы «Навозная» (the Dung District). Этот топопоэтоним имеет «неэстетичную», даже «просторечную» основу. Еще одним примером может служить фамилия градоначальника Бородавкина (Wartkin). Он не обладал никакими положительными характеристиками, но и его фамилия не дополняет его образ как героя повествования. Следует отметить, что этого правителя, который вел войну со своим народом, гораздо лучше характеризует его имя Василиск (Basilisk), поскольку оно ассоциируется с мифологическим змеем, способным убивать одним своим взглядом. Василиск Семенович Бородавкин обладал неукротимой энергией, всегда знал, что и где происходит, и «Даже спал только одним глазом, что приводило в немалое смущение его жену, которая, несмотря на двадцатипятилетнее сожительство, не могла без содрогания видеть...» (Салтыков-Щедрин 1976: С. 334).

В переводе книги на английский язык при помощи поиска семантического эквивалента были переданы имена следующих «вскользь» упомянутых персонажей: Talknikov (Толковников), Infantov (Младенцев), Halfkin (Половинкин), Blackfoot (Черноступ). В этой группе названий хотелось бы отметить перевод фамилии Черноступ (Blackfoot), поскольку в переводе с английского оно является названием племени североамериканских индейцев и этот факт возможно, может сбить с толку англоговорящего читателя. В свою очередь схожая фамилия Алеси Беспятова подверглась транслитерации: Bespyatov.

Встречающиеся в книге имена иностранцев подвергались транслитерации и писались с учетом орографии языка их происхождения: Пфейфер (Pfeifer), де Санглот

(de Sanglot), Дю-Шаро (Du Chariot), де Бурбон (de Bourbon), Лядоховская (Ladochovska), Ламврокакис (Lamvrokakis), Микаладзе (Mikaladze), Урус-Кугуш-Кильдибаев (Urus-Kugush-Kildibaev). Среди них мы можем встретить имена со скрытым значением. Это иностранные поэтонимы, указывающие не только на национальность носителя в русском языке, но и имеющие общую основу в иностранном языке. Например, в немецкой фамилии гувернантки Амалии Карловны Штокфиш (Stockfisch), в которой отчетливо видны черты Екатерины Великой, встречается английское слово *stockfisch*, в переводе «вяленая рыба». Фамилия аптекаря Зальцфиш (Salzfisch) образована от немецкого слова *salzfisch*, что в переводе означает «соленая рыба». Еще одной «говорящей» фамилией является фамилия градоначальника Богдана Богдановича Пфеифера (Pfeifer), которая с немецкого переводится как «свистун». Среди французских фамилий можно отметить *Du Chariot* и *de Sanglot*. Губернатор *de Sanglot* упоминается всего дважды, о нем известно лишь, что он летал по воздуху в парке и отличался своим легкомыслием. Но необходимо отметить, что *sanglot* с французского означает «рыдание». Ангел Дорофеич Дю-Шаро (Du Chariot) до того, как стать градоначальником, бродяжничал, а его фамилия, производная от *chariot*, переводится как «повоzка», что намекает на жизнь человека без кровя. Имя градоначальника Беневоленского (Benevolensky) в переводе с латыни *benevolens* означает «желание делать добро», что также является аллюзией на выдающегося российского законодателя М.М. Сперанского. И историческая фигура, и герой повествования окончили семинарию и имели склонность к законотворчеству. Эти фамилии являются отличным примером того, как передача поэтонима на другой язык «проясняет» личность героя. Поскольку в английском *benevolence* означает доброжелательность, милосердие и доброту, что для англоязычного читателя характеризует Беневоленского как положительного героя.

Фамилия Фотия Петровича Ферапонтова была переведена как *Servantov*, хотя в оригинале трудно раскрыть значение внутренней формы этого поэтонима, оно является производной от древнегреческого имени Ферапонт (Θεράπων) – слуга, помощник. Переводчик сохранил внутреннюю форму этого имени использовав основу *servant* и типичный для русских фамилий суффикс -ов. Русский литературовед Г.В. Иванов, ссылка на которого содержится в комментариях к американскому изданию (Saltykov-Shchedrin 1982: С. 197), указывает на связь между характеристиками героя и историческим фактом, что брадобреем русского царя Павла I был пленный турок, который со временем стал графом. Фотий Ферапонтов также являлся бывшим брадобреем герцога Курляндского.

Особенностью перевода книги «История одного города» является очень внимательное, иногда даже чрезмерно усердное отношение к передаче внутренней формы имен собственных, в отличие от большинства других переводов, где поэтонимы обычно транскрибировались. В своем переводе С. Браунсбергер пыталась добиться всесторонней и полной передачи оригинала и применяла прием поиска семантического эквивалента даже к малозначимым поэтонимам. Примечательным является высокое качество перевода в целом и выстроенная система передачи имен собственных в частности, умение находить в поэтонимах необходимую характеризующую информацию, передающую замысел М.Е. Салтыкова-Щедрина. С. Браунсбергер умело применила различные способы передачи имен собственных в зависимости от их значения и стилистической нагрузки. Ей удалось передать разнообразие имен в книге и выбрать правильный способ перевода практически в каждом отдельном случае.

Литература:

Бондарко, А.В. Эксплицитность/имплицитность в общей системе категоризации. семантики // Семантико-дискурсивные исследования языка: эксплицитность/имплицитность выражения смыслов. Калининград, 2006. С. 22–33.

Калинкин, В.М. Контекстная семантика и поэтика онимов литературно-художественного текста // В Новиковские чтения: функциональная семантика и лингвосемиотика: сборник научных статей. М.: РУДН, 2019. С. 75–79.

Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1976. 256 с.

Saltykov-Shchedrin, M.E. The history of a town, or The chronicle of Foolov. Ann Arbor, Mich.: Ardis, 1982. – 219 с.

УДК 82-3; 811.161.1'37

Щербак А.С.

(Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
Тамбов, Россия;

Самарканский государственный университет имени Шарофа Рашидова
Самаркан, Узбекистан)

Рустамова З.

(Самарканский государственный университет имени Шарофа Рашидова
Самаркан, Узбекистан)

**ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМЫ ВОЛК В РАССКАЗЕ В. ШУКШИНА «ВОЛКИ»)**

Аннотация. Предпринята попытка рассмотреть эквиполентные оппозиции (животное – волк, зверь – волк) с целью установления дефиниции лексемы волк. Обосновано, что основанием для тезаурусного толкования значения слова «волк» может служить рассказ В. Шукшина, в котором фиксируется избирательность познавательной деятельности носителя русского языка.

Ключевые слова: художественный текст, зооним волк, эквиполентный тип оппозиции.

UDK 82-3; 811.161.1'37

Shcherbak A.S.

(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan;

Tambov State University named after G.R. Derzhavina
Tambov, Russia)

Rustamova Z.

(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)

**ZOOMORPHIC IMAGES IN THE LANGUAGE OF FICTION
(BASED ON LEXEMA WOLF IN THE STORY OF V. SHUKSHINA «WOLVES»)**

Abstract. An attempt has been made to consider equipotent oppositions (animal – wolf, beast – wolf) in order to establish the definition of the wolf lexeme. It is substantiated that the basis for a thesaurus interpretation of the meaning of the word «wolf» can be the story of V. Shukshin, which records the selectivity of the cognitive activity of a native speaker of the Russian language.

Key words: artistic text, zoonym wolf, equipotent type of opposition.

Принимая во внимание тот факт, что художественный текст демонстрирует интеграцию индивидуальной мысли автора и действие по выявлению смыслов читателя, интересно обратиться к зооморфным образам в языке художественной литературы, которые соотносятся с реальными животными. Названия животных, зоонимы (от греч. зоε «животное»), составляют неотъемлемую часть картины мира русского человека.

«В динамике языковой картины мира особую роль играет «антропоцентричность», которая проявляется в языке с учетом включения носителя и пользователя языка, отражающих специфическое видение мира, присущее современному русскому языку и общности в целом» (Щербак, Кадымова 2023: С. 8).

В художественном пространстве текста образ ВОЛКА несёт в себе устойчивый объём культурной информации, заложенной в национальных традициях и связанной с пониманием национального менталитета. Так, в литературе XX в. произведение Чингиза Айтматова «Плаха» является ярким примером, где «волк» становится своеобразным маркером гибели и краха. Образ волка в романе В. Пелевина «Священная книга оборотня» символизирует человека, ставшего жертвой собственных низменных инстинктов.

Согласно лингвистическим словарям, слово «волк» относится к животным и имеет следующие толкования:

1. Волк – хищное животное, родственное собаке (Ожегов 1986: С. 81).
2. Волк – хищное животное семейства псовых (Словарь русского языка. 1985. Т. 1: С. 204).

В словаре Д.Н. Ушакова *волк* также трактуется как «хищное животное, одного рода с собакою». В Словаре В.И. Даля слово *волк* отмечено в значении «хищный звърь песьяго рода, положительными признаками едва отличаемы отъ собаки», *Canis Lupus*» (Даль 1989. Т. I: 232).

В современных словарях толкование слова «волк» через понятие «зверь» не представлено. Между тем животное может быть диким и домашним, зверь – только диким. Животные бывают хищными и травоядными, например, животные корова или бык – травоядные, но их нельзя отнести к зверям, равно как черви или моллюски – это животные, но их нельзя считать зверями.

В первом словаре русских синонимов Н. Абрамова «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» (опубликован в 1900 г., переиздавался в 1994, 1996, 1999 и 2006 гг.) приводятся интересные для нас сведения к пониманию образа волка: слово *животное* имеет синонимические отношения со словом *зверь* (Абрамов 2005: С. 218).

Возникает вопрос: волк – это животное или зверь?

Ответ на поставленный вопрос дает текст рассказа В.М. Шукшина «Волки», впервые опубликован в журнале «Новый мир 1967. № 1). В этом рассказе ВОЛК предстает не как дикое животное, а как свирепый хищник, хищный зверь, который вызывает страх не только у человека, но и лошади. Ср. при виде стаи волков описание чувств Ивана Дегтярева (одного из героев рассказа) и поведение коня Ивана:

«Ивана охватил настоящий страх» (Шукшин 1967: С. 155).

«Конь Ивана, молодой, трусливый, попятился, заступил оглоблю. Иван задергал вожжами. Конь храпел, бил ногами - не мог перешагнуть оглоблину» (и далее: *там же*).

В русском языке значение слова ВОЛК как «хищного зверя» актуализируют устойчивые словосочетания, употребляемые применительно как к животному, так и человеку, такие, как: «волчий вой», «звериный вой» «звериный вопль», «животный крик», «звериный крик», «звериный рёв».

В рассказе В. Шукшина «Волки» нет описания портретов главных героев (зятя и тестя), но ярко описана внешность волка как зверя: «*крупный, грудастый, с паленой мордой*». Ср.:

«Волки серыми комками податливо катились с горы, наперерез подводам».

Впереди отмахивал крупный, грудастый, с паленой мордой... Уже только метров пятнадцать – двадцать отделяло его от саней. Ивана поразило несходство волка с овчаркой. Раньше он волков так близко не видел и считал, что это что-то вроде овчарки, только крупнее. Сейчас понял, что ВОЛК – это волк, ЗВЕРЬ» (выделено нами).

О вожаке стаи волков говорится: «*Этого, с паленой мордой, могла остановить только смерть*».

Будучи результатом познавательной деятельности окружающей действительности, знания человека могут быть представлены как определённая система, отражающая те или иные типы знаний.

В нашем случае знание о волке деревенского жителя демонстрируют эквивалентные оппозиции, которые отражают результат процесса нейтрализации лексических значений слов ЖИВОТНОЕ и ЗВЕРЬ (значение прямое), вступающих в синонимические отношения: ЖИВОТНОЕ = ЗВЕРЬ

животное ВОЛК;

зверь ВОЛК

В сторону немаркированных оппозитов осуществляется процесс нейтрализации. Дифференциальный признак «коммуникативно значимая информация» теряет свою релевантность по признаку чувственного созерцательного отображения действительности, которое противопоставлено признаку «понятийность». Ср.:

При появлении волков Наума (тестя) охватывает животный страх, он так испугался, что стал ошалело кричать, используя диалектный глагол жителей алтайской деревни: «*Грабю-ут!*» (грабют по глаголу «грабить»).

Наум убегает на своих санях, заботясь, прежде всего, о своей жизни, он спасается бегством в то время, когда Иван просит его о помощи. Вместе они могли отбиться от волков.

«Стой! – заорал он. – Отец! – Дай топор!»

«Придержи малость, отец!.. Дай топор! Мы отобьемся!..».

«Придержи, мы отобьёмся! ... Придержи малость...».

Ивану грозила смертельная опасность, но Наум не стал ему помогать:

«Сейчас – остановился, держи карман! – Наум нахлестывал коня».

И только в безопасном месте он дождался зятя, но не прошел проверку на человечность, оказался предателем: бросил Ивана одного против волчьей стаи.

Лексическая оппозиция ЗВЕРЬ – ЖИВОТНОЕ, в которой оба слова отражают значения признака «коммуникативно значимая информация» логически равноправны, но по-разному организуют эмоциональное наполнение индивидуального образа волка, понимание его образно-экспрессивной семантики.

Слово ЗВЕРЬ, вступая в равнозначную (эквивалентную) оппозицию, характеризуется эмоционально-оценочным потенциалом, актуализирует семантику языковой единицы ВОЛК, отражая при этом синонимию. Однако слова ЗВЕРЬ и ЖИВОТНОЕ не являются абсолютными синонимами.

животное – зверь ВОЛК

Анализ актуализации категории оппозиции в тексте рассказа В. Шукшина «предоставляет исследователю уникальную возможность не только установить

специфические особенности этой лингвосистемы, но и вскрыть глубинные ментальные пласти, управляющие лингвокреативной деятельностью языковой личности, а значит и лингвокультурной общности, к которой она принадлежит» (Фролова 2023: С. 5).

В. Шукшин противопоставляет человека и образ хищного зверя, поедающего других (плотоядное животное) по дифференциальным признакам «выживание» и «победа». Победили в этой ситуации волки, которые убили лошадь, чтобы добыть пищу. Вожак волчьей стаи (было пять волков) с палевой мордой (палевый – это цвет, возможно происхождение от франц. *pâle* «бледный») имеет особую жестокость.

Данный факт подчеркивает сравнение волка с лютой собакой (обычно говорят «злая собака»): «*Самую лютую собаку еще может в последний миг что-то остановить: страх, ласка, неожиданный властный окрик человека. Этого, с паленой мордой, могла остановить только смерть.*»

Традиционно в русском языке используется архаичное устойчивое словосочетание «лютый зверь» в значении «очень жестокий». Но в данном рассказе сопоставление волка с лютой собакой подчеркивает свирепость зверя, его особую жестокость.

Таким образом, дефиниция волка в рассказе В. Шукшина как зверя, а не как животного, фиксирует избирательность познавательной деятельности человека, что может послужить основанием для тезаурусного толкования значения слова «волк».

Рассказ В. Шукшина «Волки» является не только уникальным средством презентации идиостиля писателя, но и отражением зооморфной единицы с культурно-национальным смыслом.

Предложение «*Сейчас понял, что волк – это волк, зверь*» отражает усиление речевоздействующей функции образа волка в художественном тексте.

Литература:

Абрамов, Н. Словарь синонимов и сходных по смыслу выражений. 8-е изд., стереотип. М.: Русские словари: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. 667 с.

Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб.; М., 1880–1882 (1989). Тт. I-IV., Т. I. 699 с.

Ожегов, С.И. Словарь русского языка. М.: Рус яз., 1986. 797 с.

Словарь русского языка (гл. ред. А.П. Евгеньева), Т. I. М.: Русский язык 1985.

Фролова, Ю.И. Языковое выражение категории оппозиции в художественном тексте на языке оригинала и языке перевода (на материале английского, немецкого и русского языков): дис. ... к. филол. наук. Коломна, 2023. 215 с.

Шукшин, В. Три рассказа. Волки // Новый мир 1967. № 1. С. 154-158.

Щербак, А.С., Кадымова, Д.Р. Неологизмы в лексиконе россиян. Тамбов: Издательский дом «Державинский» 2023. 160 с.

УДК 81'373:398.91

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

СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ В ИСТОРИИ ПАРЕМИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются спорные вопросы паремиологии. Паремии (пословицы и поговорки) – это бесценное наследие всех народов. Все они формировались тысячелетиями за много лет до появления письменности. Поговорки и пословицы передавались от одного человека другому из уст в уста.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, паремии, паремиологический фонд языка, паремиология.

UDK 81'373:398.91

Abdullaeva N.Sh.
(Samarkand State University named after Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)

CONTROVERSIAL ISSUES IN THE HISTORY OF PAREMIOLOGY

Abstract. The article examines controversial issues of paremiology. Proverbs (proverbs and sayings) are the priceless heritage of all peoples. All of them were formed over millennia, many years before the advent of writing. Sayings and proverbs were passed on from one person to another, as they say from mouth to mouth.

Key words: proverbs, sayings, paremias, paremiological fund of language, paremiology.

Паремиологический фонд с древних пор интересует ученых. Первым, кто классифицировал и привел в систему пословицы и поговорки (паремии), был Аристотель. Он отмечал, что паремии – это элементы старой философии, которые выжили благодаря своей краткости. Паремии использовали в своих стихах античные поэты – Гомер и Гесиод, а также Аристофан и Менандр.

В Древней Руси сборники мудрых мыслей и афористических изречений появляются с распространением письменности, чаще всего представляя собой перевод уже существующих сборников.

В начале XVIII века в различных печатных изданиях начинает появляться небольшая подборка пословиц. Первая, относительно крупная, публикация пословиц на русском языке была осуществлена Н.Г. Кургановым в его книге «Российская универсальная грамматика, или Всеобщее письмословие» (1769 г.). Впервые в виде отдельной книги русские пословицы печатаются в сборнике профессора Московского университета А.А. Барсова «Собрание 4291 древних российских пословиц» (1770 г.). Классическое издание В. Даля «Пословицы русского народа» (1861 г.) включает в себя пословицы, поговорки, меткие слова и другие тексты, относящиеся к области паремиологии.

В течение веков сложился фонд материала народной мудрости, который составил предмет изучения науки паремиологии. Сюда входят пословицы и поговорки, называемые паремиями.

Пословица – это устойчиво воспроизводимый в речи афоризм фольклорного происхождения, имеющий как образную, так и «безобразную» структуру значения, характеризующуюся эквивалентностью суждения, относительной независимостью от внешнего контекста и наличием подтекста.

Поговорка — это устойчивое выражение, не эквивалентное суждению. Она не обладает семантической независимостью от внешнего контекста, и ее функционирование во многом обусловлено способностью украшать и разнообразить речь.

Греческое слово паремия эквивалентно термину «пословица», но исследователи включают также в это понятие поговорки. Вслед за Л.Б. Савенковой под паремиями понимаем «вторичные языковые знаки – замкнутые устойчивые фразы (пословицы и поговорки), являющиеся маркерами ситуаций или отношений между реалиями» (Савенкова 2002: С. 145).

В.В.Виноградов к кругу паремий относит пословицы, поговорки, изречения, обладающие признаками общеизвестности (Виноградов 1977: С. 67). И.А. Подюков определяет текст паремии, т.е. пословицы и поговорки, как «мысль, утверждение, проверенное временем и человеческим опытом. Это отражение достаточно сложной формы человеческого мышления, такого рода афористическое суждение, где предстают в образно-символическом моделировании и оценочном комментарии типическая жизненная ситуация или сущностные отношения между людьми» ([Подюков 2012: С. 152]). Г.Л. Пермяков выделял паремиологический уровень языка, говоря о пословицах. Автор отметил, что пословицы и поговорки образуют основной фонд паремийных выражений (Пермяков 1988: С. 200).

Таким образом, паремия – это вербальная форма, известная носителям языка, которая лаконично и метафорично выражает глубокое, исходное знание, накопленное нацией или человечеством в процессе познания мира и реальности.

Исследованием паремиологии занимаются многие современные лингвисты, такие как С.Н. Аверина, Н.Ф. Алефиренко, В.П. Аникин, О.Н. Антонова, Е.Е. Бровкина, М.Я. Котова, Г.Л. Пермяков, И.А. Подюков, Л.Б. Савенкова, Е.И. Селиверстова, О.Е. Фролова, З.А. Юсупова и др. (Абдуллаева 2022: С. 849)

В 1900-х годах ученые обратили внимание на «ходячие выражения», смысл которых обычно не вытекал из значения слов, составляющих эти выражения, но которые тем не менее являлись меткими, эмоционально-образными средствами выражения мысли. Такого рода выражения, играющие важную роль в организации лексико-семантической системы, стали называть фразеологизмами. Так возникла новая наука фразеология, предметом изучения которой являются фразеологические обороты, называемые также фразеологизмами, фразеологическими единицами и фраземами.

Фразеологизм (фразеологическая единица) – общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые в отличие от исходных с ними по форме синтаксических структур не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а

воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава (БЭС 1994: С. 356).

Изучение фразеологизмов показало, что они являются близкими к пословицам и поговоркам по происхождению, но различными по структуре. Таким образом, появились разногласия по поводу того, относить к фразеологическому фонду пословицы и поговорки или нет.

Одни ученые считают, что пословицы и поговорки не включаются во фразеологической фонд. Например, Н.Н. Амосова полагает, что «ни по содержанию, ни по функции пословицы и поговорки не отвечают признакам фразеологической единицы» (Амосова 1967: С.6). Такого же мнения придерживается Н.Ф. Алефиренко: «Паремии отличаются от фразеологизмов смысловой и интонационной завершенностью и синтаксической членимостью. В основе пословицы лежат не понятия, как у фразеологизмов, а суждения». Следовательно, Н.Ф. Алефиренко относит пословицы и поговорки к паремиологии (Алефиренко 2018:С.234). Решительно выдвигает пословицы за границы фразеологической системы языка З.К. Тарланов, отмечая, что «принципиальное отличие фразеологизмов, включая и поговорки, от пословиц состоит в том, что всякий фразеологизм теоретически – это соединение постоянного содержания с постоянной формой. Несколько иначе обстоит дело с пословицей, сочетающей в себе черты фразеологизма и синтаксически свободного сочетания одновременно. Суждение, выражаемое пословицей, актуально для ряда эпох, является относительно постоянной величиной, как и содержание фразеологизма, но в каждый конкретно-исторический период эта постоянная величина (суждение) имеет свою форму выражения, соответствующую уровню развития синтаксического строя языка в каждый данный период (Тарланов 2019: С. 65).

Тем не менее большинство исследователей включают пословицы, полностью или частично, в разряд фразеологических единиц.

Академик В.В. Виноградов относит пословицы, поговорки, клише, крылатые выражения в группу фразеологических единиц: «К области фразеологических единиц относятся и многие фразовые штампы, клише, типичные для разных литературных стилей, литературные цитаты, и крылатые выражения, и народные пословицы, и поговорки» (Виноградов 1977: С.156). Эта же позиция просматривается и у Н.М. Шанского, который включает речения, крылатые слова, афоризмы, пословицы и поговорки, выражения, обороты речи, идиомы во фразеологические обороты (Шанский 2015: С. 150). Л.А. Булаховский ставит пословицы и поговорки на первое место среди фразеологических оборотов, отмечая, что они употребляются «как обычные фразы литературного языка» (Булаховский 1952:С. 60).

Из приведенных точек зрения, видно, что каждый исследователь имеет свои доводы как в пользу включения паремий во фразеологический фонд, так и в пользу обратного.

В настоящее время ученые начинают включать в паремиологию гораздо больше единиц, чем это было раньше. Так, «паремийные сборники помимо пословиц и поговорок включают в себя присловья, скоро-(чисто-) говорки, прибаутки, загадки, поверья, суеверья, сельскохозяйственные приметы и даже изредка разгадки снов» (Савенкова 2002: С.14). Р.Х. Абдуллаева пишет: «Расширяется и состав «пословичных жанров»: в них

входят не только пословицы и поговорки, но и пословичные сравнения, пословичные преувеличения, пословичные вопросы, двойные формулы и веллеризмы; не только русские пословицы и поговорки, но и меткие выражения: молвушки, присловья, приговорки, присказки, загадки, приметы, дразнилки и считалки, т.е. вся народная речь» (Абдуллаева 2022: С. 850); «пословицы, поговорки, загадки, присловие, прибаутки, побасенки, поверья, пожелания и некоторые другие виды» (Пермяков 1988: С. 230).

Свойство воспроизводимости объединяет в класс паремий различные языковые единицы – языковые афоризмы (пословицы, поговорки, крылатые слова и т.д.) и фразеологические единицы. На основе воспроизводимости можно допустить включение фразеологических выражений в объем паремиологии.

Мы считаем, что все вышеперечисленные единицы, входящие в паремиологию и фразеологию, образуют паремиологический фонд, поскольку, по мнению Е.М. Верещагина, «изоморфизм семантической структуры номинативных единиц языка позволяет подойти к ним как к внутренне однородному источнику страноведческих сведений» (Верещагин 2005: С. 256).

Таким образом, паремиологический фонд включает в себя совокупность различных народных изречений. К ним относятся: пословица – меткое, образное изречение, обобщающее различные явления жизни и имеющее обычно назидательный смысл; квазипословица – авторская перефразировка традиционных пословиц, часто носит иронический характер; поговорка – краткое устойчивое выражение, обычно образное, рифмованное и не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания; фразеологизмы – семантически связанные сочетания слов и предложений, которые в отличие от исходных с ними по форме синтаксических структур не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава; идиома или идиоматическое выражение – речение, значение которого не может быть выведено из его компонентов; слоган – лаконичное и интонационно запоминаемое неанонимное выражение, созданное компанией или сообществом, оставляющее отпечаток в сознании носителей языка той или иной культуры; крылатые выражения – устойчивые, афористические, обычно образные выражения, вошедшие в речевое употребление из определенного фольклорного, литературного, публицистического или научного источника, а также изречения выдающихся деятелей.

Данные единицы имеют ряд таких общих признаков, как образность, т.е. способность создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности. Кроме того, общим свойством является и прецедентность, т.е. известность широкому окружению людей и неоднократное обращение к данным единицам в дискурсе языковой личности. Следующая особенность заключается в вероятностной устойчивости данных единиц, т.е. неизменности стандарта их лексико-грамматического состава при вариативном воспроизведении в речи.

Важной вехой в «закреплении» статуса паремиологии стали не только многочисленные лингвистические работы, посвящённые определению статуса пословиц и поговорок в языкоznании, но и хорошо известное учебное пособие Алефиренко Н.Ф.,

Семененко Н.Н. «Фразеология и паремиология» (Алефиренко 2018: С. 250), где авторы уже в самом названии определяют положение паремиологии как самостоятельной дисциплины. В нашем исследовании принимается компромиссное решение вопроса о том, в каком разделе языкоznания должны изучаться паремии. Понимание объекта фразеологии в традициях самаркандинской школы не противоречит следующему решению: признать во фразеологии существование особого раздела – паремиологии, который теснейшим образом связан с фразеологией.

Среди учёных долго продолжался спор по поводу того, в чём состоят различия между пословицами и поговорками.

Таким образом, паремиология – это филологическая наука о паремиях, которая, являясь областью филологии, совмещает литературоведческие, лингвистические, культурологические и социологические аспекты изучения паремий.

Паремиологическому фонду языков в последние десятилетия лингвисты уделяют настолько пристальное внимание, что обращение к изучению пословиц, поговорок, крылатых выражений можно охарактеризовать, вслед за В.М. Мокиенко, как «паремиологический бум» (Мокиенко 1989: С. 234).

Таким образом, паремии (пословицы и поговорки) – это бесценное наследие всех народов. Все они формировались тысячелетиями за много лет до появления письменности. Поговорки и пословицы передавались от одного человека другому, как говорится из уст в уста. Не вызывает сомнения, что поговорки и пословицы – это не только один из самых древних жанров фольклора, но и сконцентрированный опыт народа. Художественная безупречность пословиц: их образность, несравненная глубина смысла, содержащегося в них, а так же яркость и богатство человеческой речи дало им возможность вечно жить в культурах всех народов.

Через язык открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем о нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах представляют различные способы мышления и восприятия.

Литература:

Абдуллаева, Р.Х. Стереотипы красоты в русской и узбекской лингвокультурах (на материале пословиц русского и узбекского языков). //Неофилология. 2022; 8(4):849-860. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2022-8-4-849-860>

Алефиренко, Н.Ф., Семененко, Н.Н. Фразеология и паремиология. М.: ФЛИНТА, 2018. 344 с.

Амосова, Н.Н. Значение фразеологии как особой отрасли языкоznания //Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе. Вологда, 1967. С. 5-12.

Большой энциклопедический словарь: в 2 т. М.: Сов. энциклопедия, 1994.

Булаховский, Л.А. Курс русского литературного языка. Киев, 1952. 448 с.

Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.

Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография. М.: «Наука», 1977. 262с.

Мокиенко, В.М. Славянская фразеология. Москва: Высш. шк., 1989. 286 с.

Пермяков, Г.Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 236 с.

Подюков, И.А. Русская диалектная фразеология Прикамья в финно-угорском освоении. Пермь, 2012. 256 с.

Савенкова, Л.В. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/Д.: Изд-во рост. Ун-та, 2002. 240 с.

Сайфуллина, Э.Р. Когнитивная сфера русских и татарских паремий: «образ языка» и нормы речевого поведения: Автореф. дисс..... канд.филол. наук. Уфа, 2009. 21 с.

Тарланов, З.К. Методы и принципы лингвистического анализа. М.: Издательство Юрайт, 2019. 236 с.

Шанский, Н.М. Фразеология современного русского литературного языка. Москва: ЛЕНАНД, 2015. 271 с.

УДК 882

Ачилова Д.О.

*(Самаркандский государственный университет
имени Шарофа Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)*

**СЕМАНТИКА ИМЕНИ САЛТАН В СКАЗКЕ А.С. ПУШКИНА
В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. Предпринята попытка рассмотреть противопоставленность имени собственного Салтан в сказке А.С. Пушкина и нарицательного существительного «салтан» в плане лексического значения.

Ключевые слова: русская литература, инокультурная среда, А.С. Пушкин, антропоним Салтан, appellativ султан.

UDK 882

Achilova D. O.

*(Samarkand State University named after Sharof Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)*

**SEMANTICS OF THE NAME SALTAN IN THE FAIRY TALE BY A.S. PUSHKIN IN
THE COURSE OF STUDYING RUSSIAN LITERATURE IN A FOREIGN CULTURAL
ENVIRONMENT**

Abstract. An attempt was made to consider the opposition of the proper name Saltan in the fairy tale by A.S. Pushkin and the common noun «saltan» in terms of lexical meaning.

Key words: Russian literature, foreign cultural environment, A.S. Pushkin, anthroponym Saltan, appellative Sultan.

В курсе изучения русской литературы в инокультурной среде особое место занимают произведения А.С. Пушкина, которому принадлежит ведущая роль в становлении русского литературного языка и формировании русской художественной картины мира.

Изучение пушкинских сказок, как оригинальных литературных произведений, требует рассмотрения индивидуальной системы языковых средств, среди которых особо выделяются имена собственные, являющие собой единицу знания, которая «определяет семантику имен собственных вообще, знания об ономастическом фрагменте действительности» (Щербак 2012: С. 80; Щербак 2014: С. 78-83; Щербак 2022: С. 477-490).

Среди единиц ономастического знания выделяются антропонимические концепты. В нашем случае антропонимический концепт понимается как единица знания о действующем лице в сказке А.С. Пушкина («славного царя»), определяющая семантику имени собственного.

Ученые подчёркивают: «Обращение к концептам сказок, как народных, так и авторских, актуально в силу того, что позволяет осмысливать и понять национальные и культурные особенности языковой картины мира русского народа» (Ли Исинь 2020: С. 23).

В сказках А.С. Пушкина отмечаются имена собственные, которые необычны для русского именослова. Так, первая пушкинская «Сказка о царе Салтане», её полное название – «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», впервые опубликованная в сборнике «Стихотворения А. Пушкина» (1832 г.), содержит имя Салтан.

Г.Ф. Ковалев при составлении ономастических комментариев к сказкам А.С. Пушкина отмечает: «Имя Салтан мы можем встретить в различных записях русского фольклора» и подчеркивает, что имя Салтан «встречается в знаменитой лубочной «Сказке о Бове-королевиче» (Ковалева 2019: С. 229). Её полное название «Сказка о славном и храбром богатыре Бове королевиче и о прекрасной королевне Дружневне; и о смерти отца его Гвидона».

Имя собственное сказочного царя Салтана восходит к нарицательному существительному салтан – «фольклорная форма, соответствующая слову султан (др.-русск. салтанъ, солтанъ). В русский язык слово пришло через турецкое sultan из арабского *sulṭān* в значении «властелин» (Фасмер Т. III: С. 551).

В середине XVI века светский писатель, политический философ и публицист Иван Семёнович Пересветов написал сочинение под названием «Сказание о Магмет-салтане» (турецкий властитель Магмет в 1453 году завоевал столицу Византийской империи, Константинополь).

Слово «салтан» синонимично словам «властелин», «правитель», «владыка» и означает «титул монарха в мусульманских государствах и, шире, вообще на Востоке» (Ковалев 2019: С. 229). Впоследствии слово салтан/султан стало употребляться в значении отвлеченного существительного «власть».

При изучении имен собственных и нарицательных существительных в курсе изучения русского языка в инокультурной среде следует обратить внимание на взаимосвязь и процесс перехода нарицательных существительных в имена собственные, что находит отражение в так называемом процессе онимизации, способствующем пониманию существительных нарицательных и собственных в плане лексического значения.

Речь идет о том, что у нарицательных существительных называние отражает предметно-понятийное осмысление объектов окружающей действительности, а имена собственные лишены предметно-понятийного обобщения.

В свое время А.В. Суперанская подчеркивала, что у собственных имён нет общего значения, а у нарицательных существительных нет индивидуального значения.

Онимизации существительного «салтан» мог способствовать тот факт, что в записях этой сказки, со слов няни Арины Родионовны Яковлевой, встречаются антропонимы Султан Султанович и Салтан Салтанович. А.С. Пушкин избрал имя Салтан:

«Царь Салтан сидит в палате
На престоле и в венце
С грустной думой на лице...» (Пушкин)

Рассмотрим противопоставленность антропонима *Салтан* и нарицательного существительного салтан (султан), используя наблюдения А.С. Щербак при выявлении отличительных особенностей имён существительных собственных и нарицательных ([Щербак 2022: С. 18-19) (таб. 1).

Таблица 1. Отличительные особенности имени собственного Султан и нарицательного существительного салтан/султан

<i>Имя собственное Салтан</i>	<i>Имя нарицательное салтан</i>
Обозначает конкретного (единичного) персонажа в сказке А.С. Пушкина	Обозначают класс однородных предметно-понятийных объектов (властелин, «правитель», « власть»)
Называет конкретный, определённый субъект в ономастическом пространстве сказки (<i>Царь Салтан</i> , <i>Князь Гвидон</i> , <i>Царевна Лебедь</i> , <i>Сватья баба Бариха</i> , <i>Черномор</i>)	Называет неопределённый объект, соотносит его с известным классом однородных понятий (царь).
Связь с понятием опосредована через субъект или объект/объекты	Тесно связано с понятием; связь с понятием непосредственна; обозначает предмет через понятие
Наличие связи с конкретным (царь Салтан, жена Салтана (царица), сын Салтана (князь Гвидон)	Отсутствие связи с конкретным предметом.
Генетически вторично.	Фонетически первично.
Не способно иметь форму мн. ч	Имеет форму мн. ч.
Функционально вторично	Функционально первично.
Коннотация факультативна	Коннотация обязательна.
Как правило, на другой язык переводятся условно.	На другой язык могут передаваться средствами принимающего языка.
Орфографическая примета: пишутся с прописной) буквы.	Орфографическая примета: пишутся со строчной буквы.
Наделено основными (номинативной, идентифицирующей, дифференцирующей), и второстепенными функциями: дейктическая (указательная), адресная, социальная, эмоциональная.	Наделено основной номинативной (назывной) функцией.

Таким образом, значимой единицей в сказке А.С. Пушкина является тюркское по происхождению имя Салтан, которое используется в значении «царь». Это имя входит в название поэмы. Ученые подчеркивают, что «использование доминантного антропонима в артиониме поэмы репрезентирует авторскую поэтику персонажного мира» (Кадымова 2022: С. 873).

Поэт выбирает для главного персонажа сказки такое имя потому, что оно было широко известно русскому народу со времен войн с турками, среди которых титулы султана были общепринятыми.

Имя Салтан было и остаётся одним из самых распространённых в странах Центральной и Средней Азии. В народе существовало представление о том, что где-то далеко есть царство, которым управляет «царь Салтан».

Способность имени собственного быть переосмыщленным в сознании носителей того или иного языка и культуры отражает семантическую ценность антропонима Салтан, имеющего генетическую нарицательность.

III Международная научно-практическая конференция
«Русский язык в поликультурной среде: наука, культура, межкультурная коммуникация»
Москва – Самарканд, 2024

Литература:

Кадымова, Д.Р. Отражение ономакультурологических знаний в произведениях Алишера Навои // Неофилология.2022. Т. 8, № 4. С. 869-874.

Ковалев, Г.Ф. Пушкин. Ономастический комментарий Воронеж: НАУКА ЮНИПРЕСС, 2019 346 с.

Ли, Исинь Репрезентация ключевых концептов русских народных и авторских сказок как отражение коллективного и индивидуального языкового сознания: автореф. ... к. филол. наук. Тамбов, 2020. 26 с.

Пушкин, А.С. Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди [электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/skazka-o-care-saltane/> (дата обращения 10.03.2024)

Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. Тт. I-IV. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. Т. III. М.: Прогресс. 1987. 832 с.

Щербак, А.С. Введение в ономастическое лингвокраеведение. Тамбов: Издательский дом «Державинский»,2022. 168 с.

Щербак, А.С. Вторичная репрезентация ономастических знаний в языковой картине мира //Когнитивные исследования языка. 2022. № 1 (48). С. 477-490.

Щербак, А.С. Ономастические категории: соотношение языковых и когнитивных структур //Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 4 (033). С. 78-83.

Щербак, А.С. Способы репрезентации ономастического концепта //Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 17. С. 459-463.

УДК 81'373.211

Джумаева З.Б.

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

ЭТИМОЛОГИЯ НАЗВАНИЯ НЕКОТОРЫХ МАХАЛЛЕЙ ГОРОДА САМАРКАНД

Аннотация. В статье предпринимается попытка изучения этимологии и истории махаллей города Самарканда. Названия махаллей связываются по своему образованию с разными географическими и иными наименованиями.

Ключевые слова: махалля, этимология, территория, топонимика, топонимы, семантика.

UDK 81'373.211

Djumayeva Z.B.

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

ETYMOLOGY OF THE NAMES OF SOME NEIGHBORHOODS OF SAMARKAND CITY

Abstract. The article attempts to study the etymology and history of mahallas of Samarkand city. The names of mahallas are connected by their formation with different geographical and other names. In our work, toponymy carries important cultural and historical information and serves as one of the sources used in history, geography, ethnography and linguistics.

Key words: neighborhood, etymology, territory, toponymy, toponyms, semantics.

Топонимия несет важную культурно-историческую информацию и служит одним из источников, используемых в истории, географии, этнографии и лингвистике. В топонимии отражаются природные реалии, особенности освоения этой территории, мировосприятие и мировоззрение людей. В названиях махаллей связанные с наименованиями деревьев и видами растительности мы основном встретили слова из

двух частей, каждый часть имеет своё происхождение. В переводе этих слов мы заметили, что названия махаллей были зафиксированы на узбекском и на таджикском языках.

Естественной представляется необходимость осмыслить топонимы, выяснить, как они появляются, развиваются, изменяются, что способствует этому процессу, и, конечно, что они обозначают. Все эти вопросы лежат в сфере интересов специальной науки – **топонимики** названий улиц площадей и скверов и т.д. Также известный интерес представляет изучение названий махаллей. Каждое название имеет своё происхождение.

Предметом нашего исследования стали работы С.К. Караева (1991) и Е.М. Поспелова (2005), а также названия махаллей, связанные по своему образованию с наименованиями растительности и благоустройством города.

Рассмотрим примеры, в которых присутствует данный компонент, включающий в себя дерево, цветок, трава, сад и др.

Богишамол (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Богишамол – сложное слово, обозначающее «Бог» – «сад; место где растут плодовые и бесплодные деревья и цветы»; «шамол» – «ветер»; в переводе «ветреный сад».

Боги-Сафеди (тадж., узб.) – это следующее название махалли, Сиабская часть. Боги Сафеди – сложное слово: «Бог» – «сад; место где растут плодовые и бесплодные деревья и цветы», а «Сафед» – «белый»; в переводе «белый сад».

Боги-Феруза (тадж., узб.) – это другое название махалли, Сиабская часть. Боги-Феруза. По составу сложное слово: «Бог» – «сад», «Феруза» – «драгоценный камень»; в переводе «сад драгоценных камней» или «сад Ферузы».

Гулобод (тадж., узб.) - название махалли, Сиабская часть. Гулобод – это сложное слово: «гул» – «цветок», а «обод» – «благоустроенный»; в переводе «благоустроенное цветами место».

Кушчинор (тадж., узб.) – это название махалли, Сиабская часть. Кушчинор – сложное слово: «куш» – «пара», а «чинор» – «дерево»; в переводе «пара чинар», то есть здесь когда-то были посажены эти деревья, и эта махалля стала называться так. Название сохранилось до наших дней.

Боги Мирзо (тадж., узб.) – это название махалли, Сиабская часть. Боги Мирзо в переводе это слово обозначает «Бог» – «сад», а «Мирзо» – «имя знаменитого поэта и потомка Амира Темура»; в переводе «Сад Мирзо».

Гала Осиё (тадж., узб.) – это название махалли, Сиабская часть. Гала осиё в переводе обозначает «гала» – «зерно, пшеничное зерно», «осиё» – «материк, азиатский материк»; в переводе «азиатское зерно».

Навбожчиён (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть. Навбожчиён – сложное слово: «нав» – «новый», а «божчиён» – «садовник»; в переводе «новый садовник».

Лолазор (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Лолазор – сложное слово: «Лола» – «цветок, который растет в пустынях, листья обычно бывают красного и желтого цвета, тюльпан», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо» в целом; в переводе – «место, где растут тюльпаны».

Мингтут (узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Мингтут – сложное слово: «минг» – «тысяча», а «тут» – «тутовник»; в переводе «тысяча тутовников».

Бустон (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Бустон – слово переводится как «благоухающий сад».

Боги Тимур (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Боги Тимур это слово переводится так «Бог» – «сад», а «Тимур» – «среднеазиатский тюрко-монгольский военачальник и завоеватель, сыгравший существенную роль в истории Средней, Южной и Западной Азии, а также Кавказа, Поволжья и Руси. Основатель империи Тимуридов (около 1370 года) со столицей в Самарканде». Название махалли можно перевести как «Сад Тимура».

Гулистан (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть. Гулистан – сложное слово: «Гулистан» – «1. сад цветов; 2. сад, где растет много цветов».

Боги Чинор (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Боги Чинор переводится так «Бог» – «сад», а «чинор» – «дерево» в переводе «сад чинар».

Гулбахор (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Гулбахор – сложное слово: «Гул» – «цветок», а «бахор» – «1. Весна, название времени года» в переводе – «весенний цветок».

Тутзор (тадж., узб.) – это название махалли, Железнодорожная часть города. Тутзор (это сложное слово: «тут» – «знаменитое дерево, листья этого дерева еда для коконов, а плоды очень вкусные», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо»).

Багистан (тадж., узб.) – это название махалли, Железнодорожная часть города. Багистан – название можно перевести как «место, где много деревьев».

Токзор (тадж., узб.) – это название махалли, Железнодорожная часть города. Токзор – сложное слово, «ток» – это виноград: «место, где растут винограды, «виноградник»», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо» в переводе «место, где растет виноград».

Богишифо (тадж., узб.) – это название махалли, Железнодорожная часть города. Богишифо – это сложное слово: «бог» – «сад», а «шифо» – «выздоровление, излечение»; в переводе «сад, где можно выzdороветь».

Гуллар боги (тадж., узб.) – это название махалли, Багишамальская часть города. Гуллар боги – это слово переводится так «Гул» – «цветок», «бог» – это «сад»; в переводе «сад цветов».

Мевазор (тадж., узб.) – это название махалли, Наврузская часть города. Мевазор – это сложное слово: «мева» – «урожай деревьев», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо»; в переводе «сад или место, где много фруктовых деревьев».

Урикзор (тадж., узб.) – это название махалли, Наврузская часть города. Урикзор – это сложное слово: «урик» – «абрикос», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо» в переводе «абрикосовый сад».

Бешчинар (тадж., узб.) – это название махалли, Наврузская часть города. Бешчинор – сложное слово: «беш» – «пять», а «чинор» – «дерево»; в переводе «пять чинар».

Боги сарай (тадж., узб.) – это название махалли, Наврузская часть города. Боги сарай переводится так «бог» – «сад», а «сарай» – «дворец, где жили эмиры» в переводе «дворцовый сад».

Майсазор (тадж., узб.) – это название махалли, Наврузская часть города. Майсазор – сложное слово: «майса» – «первые ростки зелени, нежная мягкая трава», а «зор» – «место, территория, засеянная чем-либо»; в переводе «лужайка, поляна».

Чорбог (тадж., узб.) – это название махалли, Кимегарская часть. Чорбог – сложное слово: «чор» – «четыре», а «бог» – «сад» в переводе «четыре сада».

Богибаланд (тадж., узб.) – это название махалли, находящейся рядом с аэропортом. Богибаланд – сложное слово: «бог» – «сад», «баланд» – это «высокий, высоко, высота, вышина, высокого роста»; в переводе «высокий сад».

Богимайдон (тадж., узб.) – это название махалли, находящейся рядом с аэропортом. Богимайдон – сложное слово: «бог» – «сад», а «майдон» – «1. простор, открытая ровная местность; 2. фруктовый сад», т.е. «сад на открытой местности» или «фруктовый сад».

Таким образом, названия древних махаллей связанны по своему образованию с наименованиями флоры, объясняются большой заботой о благоустройстве города. А также сохранением исторической памяти народа.

Литература:

Караев, С.К. Опыт изучения топонимии Узбекистана. АКД, Ташкент 1991.
Поспелов, Е.М. Топонимический словарь. М., Астрель: АСТ, 2005. 330 с.

УДК 811.161.1

Мукумова Малика Махмуд кизи,
(Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова,
Самарканд, Узбекистан)

ВОЕННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье раскрывается изучение истории русской военной лексики и фразеологии показывает, что их усвоение в русском языке начинается с XVII-XVIII веков; отмечаются заимствования из иностранных языков (немецкого, французского, английского и некоторых других языков).

Ключевые слова: происхождение, терминология, профессионализм, военные действия, воинские звания и должности.

UDK 811.161.1

Mukumova Malika Maxmud qizi
(Samarkand State University by named Sh. Rashidov,
Samarkand, Uzbekistan)

MILITARY TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article reveals the study of the history of Russian military vocabulary and phraseology shows that their assimilation in the Russian language begins with the XVII-XVIII centuries; borrowings from foreign languages (German, French, English and some other languages) are noted.

Key words: origin, terminology, professionalism, military actions, military ranks and positions.

Определением и изучением военной лексики занимается лексикология, представляющая собой научный раздел о языке, которая изучает словарный состав в его современном состоянии и историческом развитии.

Объектом изучения в лексикологии являются, прежде всего, слова с точки зрения их:

- а) смыслового значения;
- б) места в общей системе лексики;
- с) происхождения;
- д) употребляемости;
- е) сферы применения в процессе общения и их экспрессивно-стилистического характера.

В связи с тем, что лексика в том или ином языке является не простой суммой слов, определённой системой взаимосвязанных фактов, то лексикология является наукой не об отдельных словах, а наукой о лексической системе языка в целом.

Деление лексики на лексико-семантические группы и разряды очень разнообразны. В области специальной лексики, иногда трудно ограничить лексико-семантическую группу и терминологическую группу, общеупотребительное слово и термин.

Термин – это слово или составное наименование, созданное для обозначения понятия науки и техники, различных областей знания. Особенностью термина является его направленность на специальное понятие и закреплённость за определённой терминологией.

Терминология – как научная номенклатура в системе терминов характеризуется литературной нормированностью и наличием большого процента межнациональных лексем, образованных очень часто на базе морфем латинского и греческих языков. В этом отношении термин отличается от профессионализма (Шелов 2018).

Профессионализм – это слово или выражение, а также их значение и произношение, свойственные речи представителей той или иной профессии. Однако профессиональное слово характеризуется не только тем, что оно обозначает узкоспециальное понятие или означает предмет ремесленного производства, но и тем, что профессиональное слово не имеет общего распространения и литературной нормированности. Поэтому среди профессионализмов встречаются термины диалектизмы, и даже жаргонизмы.

Одной из разновидностей профессионализма является военная лексика. В литературном языке военная лексика представлена в произведениях, где описывается жизнь военных, военные действия, наименования военной техники, вооружения, обмундирования, воинские звания и должности.

Русская военная лексика принадлежит к числу тех лексических групп, которые до настоящего времени остаются, ещё недостаточно изученными. Очень мало работ, специально посвящённых изучению русской военной лексики. Если же сравнивать степень изученности русской военной лексики XVII и первой половины XVIII веков, в то необходимо сказать, что период первой половины XVIII века в развитии русской военной лексики изучен значительно менее чем в XVII веке. Между тем первая половина XVIII века – один из наиболее интересных периодов в развитии названного пласта русского словаря.

Данный период интересен тем, что он даёт возможность, проследить какие изменения произошли в русской военной лексике в связи с той коренной реорганизацией, которой подвергалась система вооружённых сил России в первой четверти XVIII века.

Совершенно очевидно, что ломка старой системы вооружённых сил и создание новой регулярной армии и флота нашли отражение в изменении словарного состава русского языка первой половины XVIII века. Появилось много новых слов. Среди них значительную часть составляют слова, вошедшие в русский язык, в результате словарного обмена с западноевропейскими языками. Для русской военной лексики начало XVIII века как для других лексических пластов, характерно появление большого количества слов иноязычного происхождения, что связано с крупными преобразованиями в экономике, обратившись к той части военной лексики, которая является заимствованной, следует отметить в её составе такие слова, которые прежде государственном устройстве, культуре, организации военного дела.

Прежде всего, чем попасть в русский язык, прошли через посредство одного или нескольких языков.

Так русское слово РОТА, вошедшее в словарный состав русского языка в XVI веке, имеет своим источником польское *rota*. В польском языке слово *rota* появилось в результате словарного обмена с немецким языком.

В словарный состав немецкого языка слово *rotte* пришло из французского языка. Французское же слово *rote* восходит к латинскому *myrutta*, причастно прошедшего времени от глагола *rupta* – разбивать, рассекать.

Название одного из воинских чинов, введённых в русской армии в первой половине XVIII века «ефрейтор» – слово немецкого происхождения (*efreiter*). В немецком языке это слово перевод с латинского *exemptus*. В русской военной лексике рассматриваемого периода можно выделить так же группой слов, принадлежащих к интернациональной лексике или имевших тенденцию стать интернациональными.

Традиция усвоения интернационализмов, ставших довольно стойкими, сложилась на русской почве уже на протяжении XVII-XVIII вв. Так, среди заимствований в русской военной лексике в XVII веке был ряд слов *капитан*, *майор*, *сержант*, *граната* и др., принадлежащих к числу общеевропейских, у которых развивалась тенденция войти в интернациональный фонд лексики. В числе иноязычных слов, пополнивших словарный состав русского языка в первой половине XVIII века тоже немало слов, становившихся или уже ставших интернационализмами, на что указывает и А.Н. Ефимов (Пусько, Беркут и др. 2018). Таковы, например, слова: *армия*, *артиллерия*, *кавалерия*, *коммуникация* и др.

Некоторые слова, хотя и не являются словами общеевропейскими, получили, однако, распространения в целой группе языков.

Известно, что заимствованные слова на почве усваивающего их языка подвергаются обработке, подчиняются действию внутренних законов развития этого языка, изменяются морфология, семантика, фонетический облик заимствованных слов. Такое освоение русским языком иноязычных по своему происхождению слов мы можем найти в любом лексическом пласте русского словарного состава.

Рассматривая иноязычные по своему происхождению слова в составе русской военной лексики, следует различать две группы таких слов:

1. Иноязычные слова, появление которых было связано с возникновением новых явлений, вещей, понятий в системе русской военной организации второй половины XVII и первой половины XVIII веков.

2. Иноязычные слова, которые стали употребляться как название уже известных явлений, понятий, наряду с их русскими названиями.

Остановимся вначале на иноязычных словах первой группы, то есть на заимствованных словах, появление которых было вызвано необходимостью дать названия новым явлениям, вещам, понятиям, возникшим в русской армии конца XVII - начала XVIII вв.

Так, в первой половине XVI века на вооружении русской армии появился новый вид ручного огнестрельного оружия – длительное фитильное ружьё с прикладом, несколько отогнутым вниз и имеющим выемку для большого пальца. Это ружьё имело меньший вес по сравнению с распространённым до этого времени другим видом фитильного ружья – пищалью. Уменьшение веса было достигнуто за счёт уменьшения калибра. Новый вид огнестрельного оружия был назван словом, заимствованным из французского языка – *лирикет*.

Однако слово *лирикет* продержался до 30-х годов XVII века – времени увлечением в России «иноземным строем», полки «иноземного строя» складывались из *рейтар*, *драгун* и *солдат*: комплектовались в основном из русских зажиточных людей, крестьян, прозывавшихся для несения военной службы на военное время; часть офицерского состава в них, особенно высшего, стояли из иностранцев; по количественному составу в общей системе русских вооружённых сил имели небольшой удельный вес – употреблялись редко. Именно тем, что только после 1630 года слово *мушкет* получило широкое распространение, объясняется датирование этого слова в русском языке в XVII веке.

В начале XVIII века в связи с созданием в России регулярных вооружённых сил было введено высшее воинское соединение, способное решать стратегические задачи названное *армией*.

В воинском уставе Петра I от 30 марта 1716 года говорится: «Армия сочиняется либо велика, или малая от 10 000 до 100 000 человек» (Кудейкин, Савинкин 1996). Количественный состав армии определялось в зависимости от целей и задач, состоявших перед армией, от размеров сил противника, от обстановки. Слово «армия», вошедшее в словарный состав русского языка в начале XVIII века, принадлежала к числу слов, у которых в указанный период развивалась тенденция войти в интернациональный фонд лексике.

В настоящее время слово «армия» входит в словарь почти всех европейских языков: нем. – *armee*, анг. – *army*, фран. – *armee*, итал. – *armata*, рум. – *armata*, болг. – *armiya*, пол. – *armia*.

В первой половине XVIII века слово «армия» иногда употреблялось и с несколько иным смысловым содержанием, то есть в значении родового понятия «войско».

Слово армия в указанный период прочно вошла в словарный состав русского языка и стала общеупотребительным. Об этом свидетельствует частое употребление данного слова в различных памятниках письменности первой половины XVIII века, как специальных, так и деловых. Русская армия XVII века не знала многообразия генеральских чинов. Русскому языку в XVII веке были известны лишь следующие слова, служившие названиями высших офицерских чинов - *генерал*, *генерал-майор*, *генерал-поручик*, *фельдмаршал*. В начале XVIII века русской армии были введены многочисленные генеральские чины, названия которых большой части представляли собой заимствованные слова из немецкого языка: *генерал-фельдмаршал* (командующий армией), *генерал-фельдмаршал-лейтенант* (второй главный командир при генерале-фельдмаршале) (Рацибурская 2018: С. 73-88; Рацбурская 2019: С. 276-299).

Устав воинский 1716 года. Также были введены слова, как *генерал-адъютант* (разносчик словесных указов генерала командующего), *генерал-аудитор* (повелитель военной канцелярии), *генерал-квартмейстер* (выполняющий обязанности, во многом сходные с функциями начальника штаба в армии XIX века), *генерал-кригс-комиссар* (выдающий всеми денежными средствами и снаряжениями армии), *генерал-фельдцейхмейстер* (командующий артиллерией), *генерал-вагенмейстер* (ведающий обозами) и др. Хотя некоторые составные части названий генеральских чинов были известны в XVII веке, как самостоятельные слова / *генерал*, *лейтенант*, *фельдмаршал* / все эти слова сложные термины. Названия многочисленных генеральских чинов появились в русском языке в начале XVIII века в связи с реорганизацией армии. В XVII веке в качестве общего названия артиллерии в русской армии употреблялось слово «наряд». В первой половине XVIII века появилось иноязычное слово с тем же самым

значением – *артиллерию*. У слова *артиллерию* в рассматриваемый период, как и у слова *армия* развивалась тенденция войти в интернациональный фонд лексики. Доказательством этому может служить сравнение данного слова, употребляемого в разных языках, и в настоящее время. Например, современный немец. *artillerie*, анг. *artillery*, итал. *artilleria*, исп. *artillerie*, пол. *artyleria*, болг. *артилерия*. В европейских языках это слово восходит к новолатинскому – *снаряд*. На протяжении XVIII века в русской армии употреблялись оба слова /наряд, артиллерию/ но преимущество в этом отношении давалось слову «артиллерию». В современном русском языке слово «наряд» в значении «артиллерию» не употреблялось. Исчезновение слова «наряд» в этом значении способствовало:

1. наличие у этого слова омонимов: наряд - одежда; наряд - документ, распоряжение какой-либо работы;
2. принадлежность слова «артиллерию» к интернациональной лексике;
3. способность слова «артиллерию» к словоизводству.

Уже в XVIII веке употреблялись образованные на почве русского языка прилагательные *артиллерийский*, *артиллерийский*, *артиллерийский* при отсутствии производных от слова «наряд» с этим же значением.

Если говорить о путях проникновения заимствованных иноязычных слов в русскую военную лексику конца XVII и первой половины XVIII веков, то следует сказать, что это обычный путь, которым проходят все эти слова; устные или книжные.

Среди иноязычных слов рассматриваемого периода встречается слова *штурм*, *шпиталь*, *гошпитал*. Произношение слов – *штурм*, *шпиталь* – в русском языке следовало произношению их в языке первоисточника /нем. *sturm*, *spital*/., что свидетельствует о заимствовании этих слов устным путём. Слово – *гошпитал* – произносилось, по-видимому, по аналогии со словом – *шпитал*.

Становится ясно, что большое число слов, заимствованных русским языком первой половины XVIII века из западноевропейских языков и являющихся словами профессиональной лексики, не могло быть усвоено сразу общеноародным русским языком. Значение многих слов, вошедших в словарный состав русского языка, в течение значительного времени могло оставаться непонятным для большинства населения. Это затрудняло бы процесс общения, вело бы к неудобствам в практике законодательства, техники, науки, так как в этих областях было много не русских по происхождению слов – терминов. Содержание заимствованных слов требовало к себе серьёзного отношения. В связи с этим значения многих заимствованных слов стали поясняться при помощи параллельных русских слов, приводимых в тексте. Этой же цели способствовало и истолкование значений не русских слов в различных словарях, появляющихся в это время. Всё сказанное в полной мере относится и к военной лексике. Немало слов, заимствованных из других языков и принадлежащих к военной лексике, объясняются с помощью русских слов. Такие появления значений иноязычных слов мы находим в Уставе войском и «Ведомостях». Если мы вспомним, что Устав воинский – свод законов для находящихся на службе в армии, «Ведомости» - газета, предназначенная для населения России, то станет ясно, что правительственные круги стремились внедрить в употребление иноязычные слова, используя с этой целью приёма объяснения значения иноязычных слов. И так, слова иноязычного происхождения - один из источников русской военной лексики. При этом значение такого источника на разных этапах развития названного пласта лексики было неодинаковым. В XVII веке иноязычные слова, проникавшие в русскую военную лексику, единичные в первой половине XVIII века

количество их значительно возрастает. Среди иноязычных слов, пополнивших русскую военную лексику в XVII - в начале XVIII вв. намечается две группы, подробная характеристика которых дана выше. Наибольшее значение в качестве источника пополнения русской военной лексики имеют те слова иноязычного происхождения, появление которых было вызвано необходимостью дать название тому новому, что появлялась в системе русских вооруженных сил. Официальные круги России первой половины XVIII века стремились различными путями внедрить заимствованную военную лексику в речевую практику носителей русского языка.

Литература:

Военное законодательство российской империи: российский военный сборник // сост. Кудейкин, В.Ю., Савинкин, А.Е. М.: Военный университет, 1996. 409 с.

Пусько, В.С., Беркут, В.П. и др. Проблемы военной безопасности России в XXI веке: социально-гуманитарный анализ: монография. Балашиха: ВА РВСН им. Петра Великого, 2018. 254 с.

Рацибурская Л. В. Активные процессы в русском словообразовании начала XXI века // Balcanistic Forum. № 3. 2018. С. 73-88.

Рацибурская, Л.В. Российская словообразовательная наука в XXI веке //Русистика. Т. 17. - № 3 (2019). 2019. 276-299 с.

Шелов, С.Д. Очерк теории терминоведения: состав, понятийная организация, практические приложения. М.: Первый том, 2018. 598 с.

Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/44918> (дата обращения 10.03.2024)

Военный энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации (Минобороны России). URL: <http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/list.htm> (дата обращения 10.03.2024)

УДК 372.881.161.1

Хань Сяо

(Казанский федеральный университет,
Казань, Россия)

**ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПОВЕЛИТЕЛЬНОМУ НАКЛОНЕНИЮ ГЛАГОЛА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Аннотация. В статье рассказывается о преподавании глагола повелительного наклонения по занятиях русского языка как иностранного на начальном этапе. Изучение императива может эффективно улучшить коммуникативную компетенцию студентов и сделать их устную русскую речь более аутентичной. Нетрудно заметить, что китайские студенты сталкиваются со значительными трудностями при изучении русской грамматики, особенно в аспекте глаголов, а многие иностранные студенты склонны путать три формы императива и не могут правильно использовать императив в коммуникативных контекстах. Являясь одним из основных направлений преподавания русского языка, императив в последние годы также представляет собой область исследования, интересующую отечественных лингвистов. В данной статье анализируются и объясняются трудности и ключевые моменты в преподавании императива, выделяются предложения по упрощению преподавания императива, а также способы, позволяющие начинающим русским студентам быстрее и эффективнее овладеть его применением.

Ключевые слова. иностранные студенты, методы преподавания, методика в РКИ, повелительное наклонение глагола, грамматика.

UDK 372.881.161.1

Han Xiao

*(Kazan Federal University,
Kazan, Russia)*

**DIFFICULTIES IN TEACHING THE IMPERATIVE MOOD OF VERBS
IN THE RKI CLASSROOM**

Abstract. The article describes the teaching of the verb imperative in Russian as a foreign language classes at the initial stage. Learning the imperative can effectively improve students' communicative competence and make their oral Russian speech more authentic. It is easy to see that Chinese students face considerable difficulties in learning Russian grammar, especially in the aspect of verbs, and many foreign students tend to confuse the three forms of the imperative and cannot use the imperative correctly in communicative contexts. Being one of the main areas of Russian language teaching, the imperative has also been an area of research of interest to domestic linguists in recent years. This article analyses and explains the difficulties and key points in teaching the imperative, puts forward suggestions for simplifying the teaching of the imperative, and suggests ways for beginning Russian students to master its use more quickly and effectively.

Key words: foreign students, teaching methods, methodology in RCT, verb imperative, grammar.

Методика обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) представляет собой, несомненно, устойчивую самостоятельную педагогическую дисциплину, в которой образовательная и воспитательная функции являются основными. Она устанавливает закономерности, составляющие основу учебно-познавательной деятельности, направленной на овладение речевым аппаратом на русском языке (Чеснокова 2015: С. 15).

Категория императива, или повелительное наклонение глагола, является «одной из коммуникативно значимых глагольных категорий» (Музыченко 2013: С. 87). Повелительная форма выражает действие, о котором молится или которого желает говорящий, включая значение повеления, надежды, предложения, просьбы, увещевания, призыва, предупреждения и т.д. Повелительная форма делится на первое лицо, второе лицо и третье лицо. Повелительное наклонение делится на три формы: от первого лица, от второго лица и от третьего лица.

«Преподаватели русского языка как иностранного (далее РКИ) с первых занятий используют императив в речи: *слушайте, читайте, пишите, откройте, закройте, скажите* и др. Смысл этих слов, как правило, понятен без перевода благодаря ситуации общения. Действует принцип опережающего говорения, т.е. формы императива понимают и используют в речи до начала изучения глаголов. При изучении глагольных лексем иностранцы записывают глагол в формах инфинитива, изъявительного и повелительного наклонения» (Музыченко 2013, 87). Сами правила образования форм императива изучаются позже, когда студенты уже владеют глагольными моделями и используют формы повелительного наклонения в речи.

Обучение повелительному наклонению является одной из важнейших задачей изучения русского языка по занятиям по русскому языку как иностранному в лингводидактическом аспекте. Образование форм императива часто сложно для иностранных студентов, необходимо учесть тип ударения и правильно определить основу глагола в аудитории. Поэтому образование форм императива от глаголов НСВ и СВ стало одним из самых важных уроков в преподавании русского языка как иностранного.

Сначала рассмотрим основные моменты и трудности в обучении императиву:

1) *Спряжение глаголов.* Спряжение глаголов в русском языке – одна из трудностей в изучении грамматики, особенно для начинающих. Правила спряжения глаголов в повелительном наклонении отличаются от правил спряжения глаголов в

изъявительном наклонении, и у учащихся могут возникнуть трудности с их запоминанием и применением. Преподавателям необходимо подробно объяснить и продемонстрировать правила спряжения глаголов, а также разработать соответствующие упражнения, чтобы помочь учащимся освоить правильную форму спряжения.

2) *Согласование лица и числа.* В русском языке согласование лица и числа является важной частью грамматических правил. В повелительной форме согласование лица и числа еще более важно, поскольку оно связано со смыслом и тоном высказывания. Студенты должны точно усвоить правила согласования лица и числа и уметь правильно использовать их в различных контекстах. Преподавателям необходимо подчеркнуть важность согласования лица и числа в императиве и помочь учащимся закрепить соответствующие знания с помощью сравнений и упражнений.

3) *Употребление императива.* В русском языке императив – это особая грамматическая форма, используемая для выражения просьбы, приказа, предложения, предупреждения или запрета. Правильное понимание и освоение употребления императива – один из ключевых моментов в обучении русскому языку. Особенно для начинающих легко спутать его с другими грамматическими формами, такими как декларативная и винительная. Студенты должны уметь распознавать различные контексты и выбирать подходящую форму императива для выражения соответствующего значения. Поэтому преподавателям необходимо уделять больше времени и усилий в процессе обучения, чтобы помочь учащимся понять и освоить правильное использование императивной формы.

4) *Контекстуальное понимание.* Повелительная форма обычно используется для выражения тона просьбы, приказа, совета, предупреждения или запрета, и ее использование требует определенного контекста. Однако на практике учащиеся могут столкнуться с ошибками в суждениях, например, неправильно использовать императив для выражения недопустимого приказа или предложения, или неправильно использовать просьбу для приказа. Это требует от преподавателей подчеркивать важность контекста в обучении и направлять студентов, чтобы они научились оценивать и правильно использовать императив.

5) *Владение интонацией.* Интонация – важная часть языкового выражения, и особенно важно овладеть правильной интонацией для императивов. Командные формы обычно имеют высокую интонацию и требуют использования утвердительной интонации и уверенного тона для передачи смысла. В процессе обучения студенты могут столкнуться с проблемой неточной интонации, поэтому преподавателям необходимо усилить руководство и тренировку интонации студентов, а также повышать уровень речи студентов путем подражания и практики.

6) *Выбор интонации.* В русском языке существует множество интоационных слов, которые могут использоваться для выражения таких оттенков, как просьба, приказ, предложение, предупреждение или запрет. Выбор правильной интонации очень важен для передачи смысла. Студенты должны уметь выбирать правильную интонацию в зависимости от контекста и понимать нюансы различных интонаций. Преподаватели должны помочь учащимся понять употребление и значение различных наклонений, а также использовать практические примеры, чтобы помочь учащимся освоить правильный выбор.

7) *Отрицательный императив.* Отрицательный императив – одна из трудностей в обучении русскому императиву. Студенты могут столкнуться с трудностями в понимании и использовании отрицательного императива. Преподавателям необходимо акцентировать внимание на употреблении и правилах использования отрицательного

императива и помочь учащимся закрепить полученные знания с помощью сравнений и упражнений. Преподавателям также необходимо направлять учащихся на понимание использования отрицательного императива в различных контекстах, чтобы улучшить их способность использовать язык.

8) *Практическое употребление.* Хотя студенты понимают и осваивают употребление императива в теории, при практическом применении все равно могут возникнуть проблемы. Например, при устном общении студенты могут не решиться или не суметь правильно использовать императив из-за нервозности и неуверенности. Кроме того, употребление императива может отличаться в разных культурных средах и сценариях общения, что требует от студентов навыков межкультурной коммуникации. Поэтому преподавателям следует усилить практический аспект в обучении и поощрять студентов к более активной разговорной практике и межкультурному общению, чтобы улучшить их способность к практическому применению.

9) *Знание культурных основ.* Язык и культура неразделимы, и императив, как вид языкового выражения, также несет в себе богатый культурный подтекст. Если студенты не знают достаточно о культурном фоне русскоязычных стран, они могут не суметь правильно понять и использовать императив. Например, в некоторых культурах использование императива может рассматриваться как невежливое или грубое поведение, в то время как в других культурах использование императива может быть способом выражения близости или доверия. Поэтому преподаватели должны вводить соответствующие культурные знания, чтобы помочь учащимся лучше понять и использовать императивы.

Таким образом, основываясь на перечисленных выше проблемах, перед изучением императива, студентам необходимо овладеть следующими основами:

- 1) дефиниция императива (что обозначает повелительное наклонение глагола);
- 2) формы глагола императива (особенно отрицательная форма императива);
- 3) разница между формами изъявительного и сослагательного наклонения (распределение глаголы по наклонениям);
- 4) способы образования форм повелительного наклонения (простая и составная форма повелительного наклонения);
- 5) средства выражения императива;
- 6) ситуация употребления форм императива.

Преподаватели должны создать живую и интересную атмосферу на занятиях: использовать мультимедийные средства обучения, такие как видео, аудио и фотографии, чтобы показать студентам реальную русскоязычную среду и повысить их интерес к учебе. В то же время они должны создавать реальные языковые ситуации и использовать интерактивные игры в классе, чтобы студенты могли изучать и использовать императив в смоделированных реальных ситуациях и совершенствовать свою практическую коммуникативную компетенцию.

Литература:

Антонова, В. Е., Нахабина, М. М., Сафонова М. В., Толстых, А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ им М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2006. 344 с.

Евтушенко, С.Я. Современные методы в преподавании РКИ // Проблемы и перспективы развития образования в России. Новосибирск. № 19. 2013. С. 156.

Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного // Москва, МАДИ. 2015. 2 изд. С. 15.

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

**МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
12-13 марта 2024 года**

Редактор

О. Шарапова

Корректор

О. Шукров

Технический редактор

Х. Рахимова

ISBN 978-9910-9780-2-9

Принято к изданию 06.06.2024 г.

Подписано в печать 19.06.2024 г.

Формат 60x84. 1/16. Гарнитура «Times New Roman».

Бумага офисная, формат А3. Условно-печатных листов 21.0

Изд. печатных листов 21.125. Заказ № 682. Тираж 100 экз.

*Отпечатано в редакционно-издательском отделе СамГУ.
г. Самарканд, Университетский бульвар, 15*

