



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы международной
научно-практической конференции

Красноярск, 10 апреля 2023 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ
ЭРЛЯНЬСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОЛЛЕДЖ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы Международной научно-практической
конференции

Красноярск, 10 апреля 2023 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2023

ББК 81.2Рус
А 437

Редакционная коллегия:

Т.В. Мамаева

И.В. Ревенко (отв. ред.)

Н.Н. Бебриш

А 437 Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 10 апреля 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.В. Ревенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-651-8

ББК 81.2Рус

ISBN 978-5-00102-651-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Брейнер К.И.

Трудности в использовании видовых форм глагола
в письменной речи иностранных студентов..... 6

Бураченко А.С.

К проблеме создания корректировочных курсов по русскому языку для детей мигрантов 10

Кардава Ю.А.

Учет родного языка как методический принцип
при обучении русской грамматике детей-инофонов 13

Лапшина М.С.

Тематические группы слов стихотворения Юнны Мориц «В дни Рождества...»
в аспекте индивидуальной языковой картины мира..... 16

Лу Бу

Фразеологизмы с компонентом «еда» в русском и китайском языках..... 19

Османова А.М.

Подходы к обучению русскому языку детей-билингвов 24

Чжэн Чэньси.

Автостереотипы о России и русских по данным ассоциативных словарей..... 28

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Акопян М.А.

Особенности формирования лексико-семантической группы красного цвета
в романе «Сестры» из цикла «Хождение по мукам» А.К. Толстого 33

Амвросова В.Г.

Речевой жанр «эмоциональная реконструкция»: коммуникативная цель
как один из параметров анализа 37

Гурова М.С.

Тестирование по русскому языку для детей-инофонов..... 41

Догадаева Л.А.

Аутентичные рекламные тексты
как материал для формирования языковой компетенции 45

Козлова А.Ю.

Разработка интерактивных викторин с использованием платформы Meguiz..... 49

Савельев А.В. Применение электронных образовательных ресурсов при организации дистанционного и смешанного обучения русскому языку как иностранному	53
Терентьева О.И. Стратегия смыслового чтения в процессе изучения жизни и творчества В.П. Астафьева на занятиях РКИ.....	58
Хорош И.А. Повышение навыков профессиональной речи у студентов направления «Агроинженерия»	62
Чжоу Ян Образ учителя в китайской культуре.....	67

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ РКИ И РКН

Бибриш Н.Н., Чжан Лэй Фразеологизмы с компонентом «вода» в китайских и русских словарях	72
Васильева С.П. Механизмы мотивации иностранцев к изучению русского языка	77
Голощанов С.В. Об особенностях преподавания сослагательного наклонения глагола в рамках поликультурной среды при изучении морфологии на уроках русского языка в общеобразовательной школе.....	82
Гришина О.А., Чэнь Ли Русская литературная сказка на занятиях по РКИ: лингвокультурологический подход	86
Матвеевко А.О. Поликультурная среда в малой прозе Л. Улицкой	90
Ревенко И.В., Дэгэцинь Дидактический и лингвокультурный потенциал фольклорных текстов при обучении РКИ	93
Ревенко И.В. Реализация технологии смешанного обучения в поликультурных группах	97
Чжан Хунмэй Сравнительные особенности русских и китайских паремий с компонентом «речь» в языковой картине мира	104
Сведения об авторах	108
Сведения о научных руководителях.....	109

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ,
РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ
БИЛИНГВИЗМА**

Брейнер Ксения Ивановна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Breiner K.I.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**ТРУДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВИДА
РУССКОГО ГЛАГОЛА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE CATEGORY
OF RUSSIAN VERB SPECIFIC IN A FOREIGN AUDIENCE**

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific supervisor **I.V. Revenko**

Аннотация: В данной статье рассматриваются причины возникающих у студентов-иностранцев проблем при изучении видовых пар русских глаголов с точки зрения функциональной аспектуальности. Описывается тестирование, проведенное в иностранной аудитории, и анализируются его результаты, на основе которых рассматриваются основные сложности, возникающие у иностранных студентов во время изучения видовой системы русского языка.

Ключевые слова: *Русский язык как иностранный, категория вида, проблемы изучения вида глагола, совершенный вид, несовершенный вид.*

Abstract: This article examines the reasons for the difficulties that foreign students encounter when studying aspectual pairs of Russian verbs from the perspective of functional aspectuality. It describes the testing conducted in a foreign classroom and analyzes its results, which provide insight into the main challenges faced by foreign students when studying the aspectual system of the Russian language.

Keywords: *Russian as a foreign language, category of aspect, problems of learning verb aspect, perfective aspect, imperfective aspect.*

Категория вида русского глагола – это одна из наиболее сложных и важных тем при изучении русского языка как иностранного (РКИ), однако студенты-иностранцы часто сталкиваются с трудностями при изучении данной категории. Исследование сложностей в изучении категории вида русского глагола имеет большое значение для разработки эффективных методик преподавания РКИ.

Согласно исследованиям ученых, методистов и преподавателей РКИ источником трудностей, в первую очередь, является видовая семантика. Категориальная семантика совершенного вида (СВ) и несовершенного вида (НСВ) представляет собой совокупность значений, которые актуализируются в зависимости от контекста. Например, если контекст содержит конкретизаторы, связанные с повторяемостью действия, то необходимо использовать глагол НСВ (*Несколько раз Терентий вопросительно поглядывал на брата, но Гаврик незаметно моргал на Петю и продолжал как ни в чем не бывало беседу* (В. Катаев); *Он каждый день занимается физическими упражнениями утром и вечером*). Учет влияния контекстных показателей на выбор значения глагола представляет сложность для студентов-иностранцев.

Трудности при использовании видовых форм объясняются также тем, что категория вида русского глагола тесно связана с другими глагольными категориями, такими как время, залог, наклонение. Так, например, глаголы СВ и НСВ имеют разный состав временной парадигмы. Вид глагола имеет существенное значение при образовании причастий, деепричастий, форм будущего времени, императива совместного действия [1]. Кроме того, указанные глагольные категории взаимодействуют друг с другом, чтобы выразить сложные оттенки значения в высказывании.

Видообразование в русском языке – еще одна зона сложностей. В качестве формантов при перфективации и имперфективации могут использоваться как префиксы, так и суффиксы, которые могут выполнять как формообразовательную, так и словообразовательную функции. В последнем случае при помощи семантики морфем осложняется значение производящего глагола: *писать* – *переписать*; *дописать*; *записать*. Важным представляется показать возможности видообразования: использование приставок, суффиксов, супплетивных форм.

Взаимодействие грамматической семантики глагольной категории вида с лексическим значением или грамматической семантикой других категорий необходимо учитывать при построении предложения. Правильное образование и использование видовых форм имеет большое значение для грамотной речи, поэтому студенты-иностранцы должны не только запомнить правила образования глаголов одного вида от глаголов другого вида, но и научиться распознавать контексты, чтобы корректно выбрать форму глагола, так как «по мере овладения языком, по мере расширения лексического запаса у учащихся трудности в употреблении русского глагола не только не снимаются, но иногда и возрастают. Ошибки в понимании значения глагола, условий его употребления ведут к нарушению норм речи, затрудняют коммуникативную деятельность учащегося» [2, с. 32].

Еще одной причиной, порождающей сложности при изучении категории вида русского глагола является тот факт, что она не имеет прямого аналога в большинстве языков мира. Например, в английском языке вместо категории вида используется время глагола. В китайском языке у глаголов отсутствуют отдельные категории вида и времени, а для выражения характера действия (аспектуальности) используются аналитические средства. «В отношении китайского языка можно говорить о передаче определенных аспектуальных и темпоральных значений с помощью различных языковых средств, в том числе специальных служебных слов» [3, с. 208]. В других языках, в которых есть категория вида глагола, ее значение может отличаться от русского. Таким образом, студенты, для которых категория вида глагола является новым понятием, могут испытывать трудности в освоении этой темы.

Для выявления проблемных зон в освоении категории вида нами было проведено тестирование студентов из Китая, обучающихся в КГПУ им. В.П. Астафьева на II-III курсе филологического факультета. Возраст обучающихся 22-28 лет.

В тестировании были представлены задания и открытого, и закрытого типа. Обусловлено это тем, что задания открытого типа позволяют наряду с

основной целью теста (проверка умений образовать и правильно использовать видовые формы глаголов) диагностировать навыки письма и орфографии, а задания закрытого типа более экономичны по времени и удобнее при оценивании, так как предполагают однозначный ответ. Оценка знаний становится более дифференцированной (больше градаций оценки, возможность переводить полученную оценку в любую шкалу оценивания). Задания закрытого типа имеют более высокую эффективность (можно проводить контроль одновременно на больших группах учащихся).

Представленные в тесте задания охватывают несколько уровней владения РКИ, так как в него включены задания на образование форм СВ от инфинитивов, употребление форм СВ и НСВ в различных контекстах и различение омонимичных глагольных форм. Задания с четвертого по седьмое диагностируют навыки видообразования, остальные задания (подстановка в предложение глагола нужного вида с учетом взаимодействия лексической и грамматической семантики) проверяют навыки использования СВ и НСВ. Такая форма тестовых заданий позволяет не только установить правильность выбора грамматической формы, но и показывает уровень лексических навыков.

На основании результатов тестирования нами было выявлено, что типичными для респондентов являются следующие ошибки:

1) смешение грамматических (вида) и лексических (семантики антонимичных приставок) явлений (задания 4, 9);

2) непонимание сути задания (задание 5, 7);

3) соотнесённость с возвратностью (задания 6, 10);

4) согласование предикатов по времени, в случае если субъект производит два действия;

5) неразличение семантики одно- и разнонаправленных глаголов движения. В задании 15 глаголы движения различаются не по виду, а по направлению движения: *лететь* (в одном направлении) – *летать* (в разных направлениях), но присоединение приставки к однонаправленному глаголу меняет его вид;

6) использование СВ и НСВ с контекстными показателями, фазовыми и модальными глаголами. Ошибки такого рода возникают в результате того, что участники теста при выборе вида глагола игнорируют контекстные конкретизаторы. Так, в заданиях теста значение отрицания действия, семантика процесса и контекстные показатели *долго, начал, перестал, стало*; значение повторяемости и контекстные показатели *каждую субботу, тридцать минут* определяют выбор НСВ.

7) неразличение синонимичных глаголов.

В пособиях по РКИ часто нет разграничения результатов видообразования, используется широкое понимание ВП, поэтому необходимо точнее формулировать задание: необходимо образовать НЕ другой глагол, а видовую пару (ВП). В нашем тесте правильность понимания видовой пары и умение ее образовывать проверялось при помощи седьмого задания, которое респонденты формально выполнили верно, так как присоединение приставки меняет вид

глагола, но не учитывали при этом влияние приставки на изменение лексического значения глагола.

Также отметим, что задания открытого типа оказались сложнее для выполнения, так как они предполагают комбинацию глаголов, кроме того, при формулировании ответа нужно учесть комбинацию факторов: вид и время.

Таким образом, изучение категории вида русского глагола от студентов-иностранцев не только знания грамматических правил, но и понимания контекста, чувства языка и знания множества исключений, однако с помощью тщательного изучения и практики можно достичь хороших результатов.

Список литературы

1. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы. – Таллин: Валгус, 1983. - 216 с.

2. Виноградова О.М. Изучение вида глагола иностранными учащимися на начальном этапе // Перспективы развития науки и образования. - Тамбов, 2017. С. 32-33.

3. Ван Сюемэй. Учет аспектуальных и темпоральных различий китайских и русских глаголов при обучении видам глагола в китайской аудитории // Преподаватель XXI век. 2017. №4-1. С. 207-213. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-aspektualnyh-i-temporalnyh-razlichiy-kitayskih-i-russkih-glagolov-pri-obuchenii-vidam-glagola-v-kitayskoj-auditorii> (дата обращения: 13.03.2023).

Бураченко Анастасия Сергеевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Burachenko A.S.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ КОРРЕКТИРОВОЧНЫХ КУРСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

ON THE PROBLEM OF CREATING CORRECTIVE COURSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR MIGRANT CHILDREN

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific supervisor **I.V. Revenko**

Аннотация: В статье рассматриваются основные принципы создания коррективовочных курсов для детей мигрантов, роль наглядности при обучении русскому языку как неродному, предлагаются методические рекомендации по составлению упражнений.

Ключевые слова: *Коррективовочный курс для детей мигрантов, русский язык как неродной, методические принципы, наглядность.*

Abstract: The article discusses the basic principles of creating corrective courses for migrant's children, the role of visibility in teaching Russian as a non-native language, and offers methodological recommendations for composing exercises.

Keywords: *Correction course for migrant's children, Russian as a non-native language, methodological principles, visibility.*

Одной из актуальных проблем современного образования является обучение детей мигрантов. На сегодняшний день в каждом школьном классе среди обучающихся есть дети, для которых русский язык не является родным, из-за чего нередко эти ученики сталкиваются с трудностями в освоении школьной программы. Кроме того, знание русского языка для детей мигрантов является основой языковой и культурной адаптации, социализации [1].

Одним из средств восполнения дефицитов в лингвистической и коммуникативной компетенциях являются коррективовочные курсы, краткосрочные программы обучения, предусматривающие коррекцию уже сформированных навыков и умений на основе выявленных типичных ошибок учащихся. Коррективовочные курсы - это дополнительные внеурочные занятия периодичностью не более двух академических часов в неделю [2]. В основе таких курсов лежат положения методики преподавания русского языка как неродного.

Ведущим компонентом системы обучения, оказывающим влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, является цель как заранее планируемый результат деятельности. Вслед за Л.В. Щербой, принято выделять три цели обучения русскому языку как неродному: практическую – определяет конечные требования к уровню владения языком; образовательную (общеобразовательную) – предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся; воспитательную – связывается с развитием всех сторон личности учащегося [3].

Педагогикой обосновывается применение в обучении русскому языку как неродному ряда методов преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, практика, коррекция, оценка) и методов учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль). Определяющими для методики обучения неродному языку являются общедидактические принципы обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные ещё в XVI веке Яном Амосом Коменским.

Вместе с тем получили обоснование и разработку специальные методические принципы:

- принцип коммуникативности и функциональности: обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы;

- принцип концентрической организации материала предполагает его распределение циклам-концентрам, причем в каждом последующем центре предусматривается расширение материала;

- принцип учета родного языка предполагает такую организацию учебного процесса, при которой учитывается специфика родного языка учащихся. Данный подход основывается на обязательном сопоставлении языковой системы родного для обучающихся языка с языковой системой русского языка. Явное или скрытое сопоставление в таком случае необходимо, поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка. Реализация указанного подхода сопряжена с рядом трудностей, обусловленных, прежде всего, интерференцией. Наибольшую учебную проблему представляют явления, частично совпадающие в родном языке школьников и в русском языке;

- принцип минимизации ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения;

- принцип комплексности и дифференцированности реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения [4].

Важную роль в освоении нового материала играет наглядность, а если мы говорим об обучении неродному языку, то наглядность становится неотъемлемой частью любого урока. Ни один корректировочный курс не может обойтись без объемного иллюстративного материала. Визуализация информации способствует лучшему пониманию процессов второго языка, при этом на занятиях можно применять различные виды наглядности: таблицы, картины, аудио и видео фрагменты, позволяющие создать речевую среду, в которой будут оформляться ситуативные высказывания [5].

При обучении мигрантов русскому языку необходимо учитывать некоторые лингвистические особенности родных языков учащихся. В первую очередь, трудности при обучении русскому языку обусловлены интерференцией, то есть взаимодействием языковых систем в условиях двуязычия, что проявляется в отклонении от нормы и нарушении системы изучаемого языка. «Понимание и учет законов интерференции в процессе обучения русскому языку мигрантов позволяет

выявить причины ошибок, допускаемых обучающимися, классифицировать выявленные ошибки и объединить их в группы, организовать планомерную работу, направленную на их преодоление» [6, с.84].

Также стоит отметить, что корректировочный курс должен включать пакет упражнений для обучающегося, посредством которых ученик сможет не только научиться правильно писать или произносить слова, но и сможет отработать этот навык до автоматизма.

Главное основание при построении системы упражнений – это степень самостоятельности, с которой учащийся должен построить свое высказывание. Для начала ученику предлагаются простые задания, требующие только применяя правила, затем - чуть сложнее, где потребуются дополнительные знания, и наконец творческие задания, в которых ребёнок сможет сам создавать ситуации, где будет действовать изученный алгоритм. Такая последовательность заданий поможет обучающемуся отработать навык правильного написания или произношения и овладеть тем или иным правилом на том же уровне, что и носители языка. Корректировочные курсы имеют большое значение для развития разных видов речевой деятельности. Корректировочный курс всегда направлен на решение языковой проблемы, конкретной или очень обширной. Для составления курса необходимо определить места затруднения школьника, найти причину этих затруднений, определить цель курса, подобрать необходимый пакет заданий, использовать разные виды наглядности. Следование данному алгоритму позволит повысить эффективность и результативность курса.

Список литературы

1. Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан, 2021 // <https://e-ecolog.ru/docs/2CBf4L31EuVe0dPzxnGp5/full>.

2. Железнякова Е.А. Содержание корректировочного курса по русскому языку как неродному в начальной школе // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 3 (840). С.55-67.

3. Аксарина Н.А. Обучение русскому языку как неродному в условиях массовой школы: методические указания к курсам // Русский язык как неродной в условиях массовой школы. – Тюмень: ТОГИРРО, 2019. – С. 4-35.

4. Методические рекомендации по преподаванию русского языка детям, имеющим статус беженца, вынужденного переселенца или временно находящегося на территории России, в образовательных организациях г. Курска и Курской области // [file:///C:/Users/Mi/Downloads/56854623456%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mi/Downloads/56854623456%20(1).pdf).

5. Дмитриева Д.Д. Роль наглядных и технических средств в процессе интенсификации обучения русскому языку как иностранному // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 74-76.

6. Золотых Л.Г., Космачева О.Ю. Современные подходы к организации обучения русскому языку трудовых мигрантов с учетом их этнолингвистической специфики // *Pedagogical Journal*. 2017, Vol. 7. Is. 5A. С.82-90.

Кардава Юлия Александровна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Kardava J.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА
КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ**

**TAKING INTO ACCOUNT THE NATIVE LANGUAGE
AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE
IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO FOREIGN-SPEAKING CHILDREN**

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific adviser **I. V. Revenko**

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения русской грамматики на занятиях по русскому языку как иностранному. Для работы в поликультурном классе необходима не только организация работы над новым материалом, но и умение преподавателя применять подходящие технологии на этапах изучения и закрепления.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ; изучение грамматики русского языка; технология ментальных карт; понятие имени прилагательного

Abstract: The article is devoted to the problem of studying Russian grammar in classes on Russian as a foreign language. To work in a multicultural class requires not only the organization of work on new material, but also the ability of the teacher to apply suitable technologies at the stages of study and consolidation.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language; learning of Russian grammar; mental map technology; adjective name concept.

Современная Россия является многонациональным государством. В условиях взаимодействия нескольких языковых культур для коммуникации используется несколько языков: родной язык, иностранный язык и, возможно, язык-посредник. Согласно данным института этнографии, в бывшем СССР было более 150 этносов, а большинство населения владело двумя и более языками. За последующие после межнационального разрыва годы у представителей бывших советских республик наблюдается снижение знания русского языка как у взрослых, так и у детей.

Одной из наиболее распространенных форм взаимодействия стран ближнего зарубежья с Россией является трудовая миграция. Если до недавнего времени трудовые мигранты предпочитали оставлять свои семьи на Родине, то в последние годы все чаще в Россию приезжают семьями. Такое изменение состава миграционных потоков ведет к тому, что в современной российской школе стремительно растет число поликультурных классов.

Появление в классе с русскоговорящими детьми детей-инофонов вызывает ряд сложностей при организации обучения. Обучение в школах России стоит

по программе, разработанной на основе образовательного стандарта (ФГОС ООО), обязательного для освоения всеми обучающимися вне зависимости от их национальной принадлежности. Это значит, что дети мигранты должны обладать одинаковым с обучающимися-носителями русского языка объемом знаний, которые они должны продемонстрировать в ходе итоговой аттестации. При этом уровень владения языком, как и способ его изучения, у данных категорий обучающихся существенно отличается, что делает весьма актуальным и одновременно весьма острым вопрос об организации обучения в одном классе русскоговорящих детей и детей-инофонов.

При работе в поликультурном классе необходимо учитывать, что, обучая инофонов, учитель не имеет возможности опираться на «фоновые знания», тогда как с детьми-носителями русского языка это обязательное условие для реализации межпредметной интеграции. В этой ситуации самый продуктивный выход – применение дифференциального подхода, основанного на учете этнолингвистических и этнокультурных особенностей обучающихся.

Поликультурный класс может включать носителей языков, относящихся как к разным семьям, так и к одной языковой семье. Этнический и языковой состав классов в параллели может существенно отличаться, поэтому для каждого класса необходимо определять векторы дифференцированного подхода:

1. оптимальный уровень сложности (материал подбирается адекватно уровню языковой подготовки);
2. дидактический принцип «от простого к сложному»;
3. зоны интерференции.

Для детей-мигрантов большие сложности при изучении русского языка как неродного вызывает освоение грамматической системы. Грамматика (морфология и синтаксис) формирует базу грамотной устной и письменной речи. При этом перед учителем стоит ряд задач: «систематизировать и обобщить изученный материал, устранить затруднения в индивидуальной деятельности каждого учащегося, научить всем видам речевой деятельности» [1, с. 59].

Для реализации данного комплекса задач можно использовать технологию ментальных карт (карт памяти), где учитель располагает разнообразными вариантами для систематизации материала, применения наглядности, визуализации (картинки, схемы, аудио и видео-фрагменты). Например, в изучении грамматики на основе коммуникативного подхода грамматический материал вводится через ситуативно-тематическую организацию посредством речевой практики. Ментальные карты помогут смоделировать речевую ситуацию, представить акцентные модели для формирования грамотной речи обучающихся. При этом оптимальным представляется следующий алгоритм работы: описать в ментальной карте способы выражения определенной мысли, включить полученные знания в речевую практику (перед обучающимися ставится задача – выразить конкретную мысль или идею), используя ментальную карту как алгоритм для построения самостоятельного высказывания.

«Благодаря ментальным картам факты, явления и термины располагаются в иерархическом порядке и тем самым облегчается их запоминание... Ментальные карты облегчают человеческое мышление, так как они построены на основе основополагающего правила обучения: от простого к сложному» [2].

Преимуществом ментальных карт является также то, что они могут использоваться для групповой работы. При этом в состав групп можно включать обучающихся с разным уровнем языковой подготовки, носителей русского языка и инофонов. В процессе работы над ментальной картой обучающиеся взаимодействуют как вербально, так и невербально. Дополняя друг друга, обучающиеся включают в карту новые блоки с выполненными и новыми заданиями.

Ментальные карты за счет расположения блоков, использования цвета, графических обозначений позволяют установить взаимосвязь блоков изучаемой информации, визуализировать внутренние связи языковых явлений, что позволяет лучше «осознать грамматические явления, что является обязательным условием скорейшего овладения языком» [3, с. 263]. Так через определенные блоки заданий, которые изначально адаптированы под уровень языковой подготовки каждого изучающего русский язык как неродной, мы постепенно подводим обучающихся к грамматически правильной русской речи.

Таким образом, грамматика – необходимая база, без которой невозможно общение, письмо и понимание. Знание грамматики лежит в основе коммуникативной компетенции, поэтому особое внимание уделяется устранению интерферентных ошибок, а также расширению возможностей знания русского языка через организованное применение технологии ментальных карт. Следовательно, главная задача учителя русского языка – снизить уровень интерференции у инофонов при этом уметь внедрять дидактический материал в более удобную для систематизации знаний карту памяти.

Список литературы

1. Горобец Л.Н. Современный урок в поликультурном образовательном пространстве. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края. 2016. 124 с.
2. Просвиркина И.И., Дровненко Ю.Д. Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному // <https://uchimsya.com/a/mW9r1cBp>.
3. Занин В.Ф. Просто грамматика в кн. «Живая методика для преподавателя русского как неродного». М., 2005. С. 261-335.

Лапшина Марина Сергеевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Lapshina M.S.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after Victor Petrovich Astafiev

**ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ СЛОВ
СТИХОТВОРЕНИЯ ЮННЫ МОРИЦ «В ДНИ РОЖДЕСТВА...»
В АСПЕКТЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

**THEMATIC GROUPS OF WORDS
OF THE POEM «IN THE DAYS OF CHRISTMAS» BY YUNNA MORITZ IN
THE ASPECT OF AN INDIVIDUAL LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD**

Научный руководитель **Н.А. Бурмакина**
Scientific adviser **N.A. Burmakina**

Аннотация: В статье, посвященной стихотворению Юнны Мориц “В дни Рождества...”, рассматриваются тематические группы слов, отражающих языковую картину мира поэтессы.

Ключевые слова: языковая картина мира, семантика, тематические группы

Abstract: The article dedicated to the poem “In the days of Christmas ...” by Yunna Moritz includes consideration of thematic groups of words reflecting the poetess’ linguistic picture of the world.

Keywords: linguistic picture of the world, semantics, thematic groups

Языковая картина мира – ментально-лингвальное образование, информация об окружающем мире, запечатленная в сознании индивида или группы и представляемая посредством языка [1, с. 400]. В индивидуальной картине мира отражаются стереотипы, идеологические взгляды и знания, запечатленные в сознании человека через призму этих взглядов. Индивидуальная языковая картина мира исследуется многими лингвистами и литературоведами: литературные произведения, публицистические и научные труды содержат в себе отражение жизненного опыта авторов, понимание которого дает представление о самом произведении и его деталях, а также об особенностях личности автора и общества, его окружавшего.

С этой точки зрения интересно изучать языковую картину мира тех авторов, чьи идеологические взгляды так или иначе не совпадают с установками современного им общества. Одним из таких авторов по праву можно считать поэтессу Юнну Петровну Мориц [2]. В советское время ее талант подвергнулся критике, как “особенно вредный, поскольку сильно и ярко воздействует на читателя в духе запада” [2]. Таким образом, Юнна Мориц признавалась как автор, чья языковая картина мира, отраженная в произведениях, противоречила идеологической и языковой картине мира современного ей советского общества.

Для произведений поэтессы характерны необычные сочетания слов и их значений, что отражает ее взгляды на многие явления действительности. Одним

из наиболее ярких и наглядных с точки зрения лексического наполнения произведений поэтессы по праву можно считать стихотворение “В Дни рождества...”, опубликованное без даты на ее личном сайте [3].

Данное стихотворение посвящено одному из главных христианских праздников, при этом сама Юнна Мориц не причисляет себя к какой-либо религиозной общности и лишь обозначает, что верит “в Творца Вселенных, в безначальность и бесконечность, в бессмертие души” [2]. В стихотворении отражены верования и традиции праздника, характерные именно для верующих христиан, однако представления об этом празднике подаются через призму поэтического и эмоционального восприятия автора и дополняются современными научными знаниями о вселенной.

В ходе семантического анализа данного стихотворения были выделены три основные тематические группы: группа с религиозной темой, группа со специальной (научной) темой и дополнительная группа нейтральной и высокой лексики, служащая как средство гармонизации и связи первых двух групп.

Тематическая группа с религиозной семантикой является второй по количеству единиц. Используя лексику данной группы, автор не только обращается к религиозным канонам праздника, описывая его атрибуты, символы и историю (*ясли, Вифлеемская звезда, пастухи-дарители, Мария с плодом*), но и анализирует его суть: три Божьи ипостаси (*Господа-правителя, Творца, младенца-спасителя*) выступают здесь как столпы описываемого мироздания: в яслях с младенцем сияет космос, правление Господа объявляется единственным, галактика причисляется к произведениям Творца. Слова *храм* (в значении “обитель бога”) и *Завет* (“божье наставление, наследие”) характеризуют здесь божественность не только самого Бога, но и его творения – планеты, мира, который принял божественного младенца и стал его настоящей обителью и наследием – Заветом Бога для человечества. Также используются слова, утверждающие общее значение божественности происходящего чуда (*святость, божественный, господство*).

Слова специальной и научной семантики составляют группу из пяти лексем. Несмотря на малочисленность, слова научной тематической группы играют особую роль в данном стихотворении: коррелируя с глубоко религиозными символами, они отражают представление автора о мире и его гармоничности. Научные понятия вроде сложных физических образований (*космос, галактика, планета*) и философских категорий (*время*) здесь не противопоставляются религиозному взгляду на устройство вселенной, а дополняют его и соотносятся с ним: Господь-Творец создал космос, планету-мир, включающую этот мир галактику и заключил свое творение под купол времен (что можно связать с научной теорией о времени как одной из фундаментальных основ, необходимых для существования вселенной). Дополняет это представление лексема *программа*, относящееся не к научным, но специальным понятиям. Здесь она выступает в значении некоего предначертания, точного и совершенного божественного плана, по которому существует мир и жизнь в нем.

Самой большой по количеству включенных слов (22 лексемы) является дополнительная тематическая группа со словами нейтральной или высокой окраски, которые сочетаются со словами вышеописанных групп и дополняют образ божественного сущего.

Эта группа слов служит сразу нескольким целям: 1) подтвердить и закрепить общее представление о Рождестве как о празднике, божественном чуде (слова высокой лексики, например, *гегемон* как низменный антипод всеобъемлющему господству Бога); 2) выразить особые смыслы через метафору стихосложения (*ваниль, корица, масло* сами по себе можно считать отдельными символами, но все вместе они являются частыми ингредиентами праздничных блюд, что приводит к мысли о том, что сам праздник и является Заветом Господа); 3) указать на вечные ценности (*любовь и дыхание* как свидетельство жизни) и общую гармонию всего существующего (сочетание *тьмы и света*, жизни и нечеловеческого, то есть мертвого, измененной пыльцы и всеобъемлющего купола). Таким образом, данная группа слов является необходимой для понимания главной мысли произведения о чуде рождения, призванного спасти гармонию всего сущего и привнести его только радость и любовь.

Итак, в индивидуальной картине мира поэтессы Юнны Мориц религиозное и научное не противопоставлены друг другу или нейтральному. Мы можем характеризовать ее как гармоничное взаимодополняющее единство понятий, воссоздающих в стихотворении целостное представление поэтессы о том, как существует наш мир и как он взаимодействует со своим создателем.

Список литературы

1. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия ТулГУ. 2012. № 2. С. 396-405.
2. <http://www.owl.ru/morits/bio.htm>
3. <http://www.owl.ru/morits/stih/off-records076.htm>

Лу Бу

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай

Lu Bu

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, China

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «ЕДА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE «FOOD» COMPONENT IN RUSSIAN AND CHINESE

Научный руководитель **Н.Н. Бебриш**
Scientific supervisor **N.N. Bebrish**

Аннотация: в статье рассматриваются фразеологические единицы русского и китайского языков с компонентом «еда», определяются уровни эквивалентности данных фразеологизмов, их значение.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, компонент «еда», русский язык, китайский язык, эквивалентность.*

Abstract: the article examines phraseological units of the Russian and Chinese languages with the component “food”, determines the levels of equivalence of these phraseological units, their meaning.

Keywords: *phraseological units, the component “food”, Russian, Chinese, equivalence.*

Выявление национально-культурных различий в языковых картинах мира – одна из важных задач межкультурной коммуникации. В нашей статье эта проблема решается на примере фразеологизмов с компонентом «еда», которые широко употребляются в русском и китайском языках, поскольку еда имеет большое значение в культуре любого народа.

Материалом послужили 62 фразеологизма с компонентом «еда», которые были выбраны из фразеологических словарей русского и китайского языков [1; 2]. Рассматривались фразеологизмы, где присутствуют слова со значением еда, виды еды, посуда, из которой едят или готовят пищу, пожелания во время еды и т. п.

Несмотря на то, что культуры Китая и России имеют свои уникальные традиции, обе страны обладают некоторыми общими чертами в своих представлениях о еде.

В китайской культуре еда играет важную роль, является не только источником питания, но и символизирует богатство, удачу и счастье, например: во время празднования Китайского Нового года на столе обязательно должны быть такие блюда, как рыба и длинные макароны, которые символизируют богатство и долголетие. Известная китайская пословица гласит: "Min yi shi wei tian" (буквально *народ считает пищу своим небом*) это означает, что еда играет первостепенную роль в жизни китайцев. Даже приветствие при встрече может быть таким: "Ni chi fan le ma? " (*Поел ли ты?*) [3, с. 243].

Китайская кухня считается одной из самых известных и разнообразных в мире. Она представляет собой смесь различных региональных кухонь и включает в себя множество блюд, которые могут быть приготовлены из мяса, овощей, риса, макаронных изделий и многого другого. Одна из ключевых черт китайской кухни – это уважение к целебным свойствам пищи. В традиционной китайской медицине используются многие продукты питания для лечения заболеваний [3, с.244]. В китайской культуре существует понятие «энергетической ценности» пищи. Каждый продукт питания имеет определенные энергетические свойства, которые могут влиять на физическое и психическое здоровье человека. Например, красный цвет символизирует удачу и счастье, поэтому китайцы любят употреблять красную еду, такую как красные ягоды и фрукты.

Кроме того, в китайской кухне существует традиция использования некоторых необычных ингредиентов, таких как морские ежи, жабы, птичьи гнезда и т.п. Эти продукты питания, которые могут показаться необычными для других культур, в Китае считаются ценными и полезными для здоровья. В китайской кухне часто используются китайская капуста, соевые бобы, грибы и другие овощи, представляющие собой низкокалорийные и питательные продукты.

Русская кухня, как и китайская, имеет свои уникальные черты и традиции. Она включает в себя блюда, которые могут быть приготовлены из мяса, рыбы, овощей, грибов и других продуктов. Россияне обычно предпочитают традиционные блюда, такие как супы, пироги, каши и жаркое. Русская кухня насыщена мясными блюдами, такими как бефстроганов, шашлык и гуляш. Овощи и фрукты также важны, но они обычно используются как гарнир к основным блюдам. В традиционной русской кухне большое внимание уделяется использованию сезонных продуктов. Так, в летние месяцы популярными являются свежие фрукты и овощи, а в зимние – консервированные и засоленные продукты. В русской культуре также ценится традиция угощения гостей большим количеством еды, разнообразием блюд. В русской культуре есть много поверий и обрядов, связанных с едой [4, с.45]. Например, почетным гостям обязательно предлагается хлеб-соль, чтобы показать гостеприимство и уважение. В русской культуре пища, как правило, ассоциируется с уютом, гостеприимством и душевным комфортом. Важное значение уделяется семейным обедам или ужинам, где люди собираются вместе за столом, общаются и проводят время в хорошей компании. Например, фразеологизм *сидеть за одним столом* воспринимается как символ гармоничных и дружественных отношений. В китайской культуре пища имеет более формальное значение и часто связана с уважением, традициями и обрядами. Еда в Китае играет важную роль в культуре и социальной жизни. Так, фразеологизм *еда на столе* отсылает к проведению ритуалов и памятных церемоний, где еда становится предметом почитания предков и символизирует уважение к традициям и прошлым поколениям. В китайской культуре пища воспринимается как источник энергии и гармонии. Фразеологизм "mín yǐ shí wéi tiān" (дословно народ считает пищу своим небом) ясно отражает этот момент.

Различные продукты питания могут иметь различные символические значения в каждой культуре. Например, в русской культуре «хлеб» ассоциируется с основным продуктом питания и символизирует достаток и процветание, а «мед» - с лаской и сладкими моментами жизни. Тогда как в китайской культуре «рис» играет центральную роль в питании и ассоциируется с обилием, богатством и удачей. Рис является основным и неотъемлемым компонентом пищи в китайской кухне, и его употребление связано с благополучием и процветанием.

Еще одним примером культурных различий во фразеологизмах с компонентом «еда» может служить фразеологизм «fàn wǎn» в китайском языке, что буквально означает «миска для риса», но используется в значении *работа* или *средства к существованию*. В китайской культуре миска для риса является символом жизненного уровня и благополучия. В русском языке аналогичным фразеологизмом может служить «хлеб насущный» или «кормить свою семью», что также связано с обеспечением средством к существованию.

В русском языке многие фразеологизмы с компонентом «еда» имеют эмоциональную окраску и могут использоваться для выражения сильных чувств или эмоций: они могут выражать положительный, отрицательный или нейтральный оттенок, а также разные эмоции, чувства, состояния и действия. Например, выражение «каша (хлеб) с маслом» имеет значение *определенный достаток*: «Нормальная у меня работа: на кашу с маслом хватает». Данный фразеологизм возник из-за того, что наличие каши с маслом указывает на определенный материальный уровень жизни. В русском языке есть еще синонимичное к этому выражение «как блин в масле кататься.»

В китайском языке фразеологизмы с компонентом «еда» могут иметь более ярко выраженную связь с этикетом, традициями и правилами общения. Они могут относиться к правилам приема пищи, общественным мероприятиям или традиционным обрядам. Например, фразеологическое выражение «взять еду палочками» может означать следование традиционным нормам и правилам в китайской общественной жизни, включая умение использовать палочки при еде. Эти фразеологизмы отражают важность этикета, уважения и соблюдения социокультурных норм в китайском обществе.

В китайской культуре существует традиция подносить гостям больше еды, чем они могут съесть, чтобы показать щедрость и гостеприимство. Этому традиционному обычаю соответствует фразеологизм «cài duō qíng fēn hòu», что можно перевести как *много еды свидетельствует о большой любви*. В русской культуре также есть обычай угощать гостей, но его значения и оттенки могут быть различными, и фразеологизмы с компонентом «еда» не всегда связаны с этим обычаем.

В китайской культуре пища имеет глубокие религиозные и культовые аспекты, и фразеологизмы с компонентом «еда» могут отражать эти практики. В различных традициях и религиях, таких как даосизм, буддизм и конфуцианство, существуют церемонии приношения пищи предкам или богам, например: фразеологизм «приготовить пищу для предков» может означать выполнение религиозного обряда по поминовению предков.

В русской культуре религиозные и культовые аспекты пищи могут быть менее преобладающими в связи с фразеологизмами с компонентом «еда». В православной религии существуют ритуалы, связанные с пищей, такие как благословение пищи перед едой или праздничные обряды, включающие особые блюда. Например, фразеологизм «хлеб насущный» имеет религиозное значение и относится к молитве «Отче наш», где «хлеб насущный» символизирует не только физическую пищу, но и духовную поддержку и благословение. Однако, в сравнении с китайской культурой, русский язык, возможно, не содержит столь же множества фразеологических выражений, связанных с религиозными или культовыми практиками питания.

Кроме того, культурные коннотации фразеологизмов с компонентом «еда» могут отличаться и в разных регионах одной страны. Например, в Китае существует большое количество региональных кухонь, и многие фразеологизмы связаны с местными блюдами или традициями. Например, фразеологизм «mǎn hàn quán xī», буквально переводится как *полный набор блюд Маньчжурии и Ханьской кухни*, это выражение описывает обильный пир, состоящий из большого количества блюд. Однако для китайцев, живущих в разных регионах Китая, этот фразеологизм может вызвать разные ассоциации и коннотации, так как в разных регионах могут быть свои предпочтения в кулинарии.

Между фразеологизмами китайского и русского языков имеется разная степень эквивалентности.

Полная эквивалентность в значении и содержании наблюдается в ряде идиом. Так, фразеологизм «fānwǎn mǎn le» (буквально *миска полна*) используется для обозначения благополучия и финансового успеха. В русском языке имеется фразеологический оборот с подобным значением - *полная чаша*. Выражение «láng tūn hǔ yàn» (*волк глотает, тигр проглатывает*) описывает быстрое и жадное поедание пищи, что соответствует русскому фразеологизму *волчий аппетит*.

Полная эквивалентность в значении отмечается в некоторых выражениях, например: «zhǔ dòu gǎn qì» «означает в прямом смысле *варить бобы и сжигать солому*, описывает скромный и экономичный образ жизни, в русском языке имеется выражение *сидеть на хлебе и воде*.

Частичная эквивалентность: фразеологизм «yǐn shuǐ sī yuán» (буквально *пить воду и помнить источник*) означает благодарность, признательность и память за помощь или поддержку. В русском языке примерно в таком же значении в виде предостережения употребляется оборот *не плюй в колодец* (иногда с дополнением: *пригодится воды напиться*).

Безэквивалентные фразеологизмы, как правило, связаны с традициями, историей и культурой Китая и России. Так, фразеологизм «táo lí mǎn tiān xià» (буквально *персики и сливы покрывают весь мир*) описывает влияние и успех учеников или последователей. Он отсылает к легенде о Конфуции, который имел множество учеников, ставших известными и влиятельными людьми. Русский фразеологизм *перебиваться с хлеба на квас* (с трудом сводить концы с концами) встречается на севере и северо-западе России, где печёным хлебом называют

исключительно хлеб ржаной, а то, что испечено из пшеничной муки, называют булкой, ситным, калачом. Квас, как известно, делается из недоеденных, зачерствевших остатков чёрного хлеба. Человек, перебивающийся с хлеба на квас, имеет низкий достаток.

Это лишь некоторые примеры различий в культурных коннотациях фразеологизмов с компонентом «еда» в русском и китайском языках. Оба языка богаты своими уникальными выражениями и символикой, отражающими культурные особенности и традиции каждого народа.

Фразеологизмы наиболее полно и ярко показывают различные сферы и условия жизни определенного народа, его коллективное сознание, многовековой опыт, сохранившийся в виде словесных образов. Изучение этих различий помогает не только лучшему пониманию и использованию языков, но и получению информации о культуре, менталитете, ценностях и образе жизни людей, говорящих на этих языках.

Список литературы

1. Хэпин. Словарь китайских идиом. Чэнду: Университет электронной науки и техники, 2004. 1258 с.
2. Чжан Шоукан. Фразеологический словарь китайского языка. Пекин, 2000. 606 с.
3. Канатова А.Х. Особенности китайской культуры питания // Научный потенциал регионов на службу модернизации. Астрахань: АИСИ, 2011. С.243-245.
4. Щербакова Е.И. Этикет и культура питания: учебное пособие. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. 62 с.

Османова Аида Музаффаровна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osmanova A.M.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

THE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN TO BILINGUAL CHILDREN

Научный руководитель: **И.В. Ревенко**

Scientific supervisor: **I.V. Revenko**

Аннотация: Активизация миграционных потоков ведет к увеличению количества детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. В статье описываются языковые и коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются двуязычные дети; рассматриваются основные подходы к обучению русскому языку детей-билингвов.

Ключевые слова: билингвизм, подходы к обучению, дети-билингвы, межязыковая интерференция, межкультурная коммуникация.

Annotation: The intensification of migration flows leads to an increase in the number of children who find themselves in a bilingual situation from an early age. The article describes the linguistic and communicative difficulties faced by bilingual children; discusses the main approaches to teaching Russian to bilingual children.

Keywords: bilingualism, teaching approaches, bilingual children, interlingual interference, intercultural communication.

Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребенка. Быть билингвом – это не значит просто владеть вторым языком, но и воспринимать другую культуру, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою сопричастность к титульному этносу.

Формирование билингвальной языковой личности невозможно без поддержки семьи. Овладение несколькими языками одновременно, с одной стороны, увеличивает нагрузку на нервную систему обучающегося, а с другой, увеличивает ответственность родителей перед ребенком, так как только в семье могут изначально привиться традиции того или иного народа, уважение к своим и другим культурным ценностям, человеколюбие.

Билингвизм (lat. bi-два, lingua-язык) - это двуязычие, т.е. сосуществование у человека или у всего народа двух языков, обычно первого – родного, и второго – приобретенного. Механизм билингвизма заключается в умении легко переходить с одного языка на другой и основывается на сформированном навыке переключения.

Навык переключения – умение совершать операции по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи. Функционирование билингвизма зависит от навыков речевого слуха, вероятностного прогнозирования и самоконтроля в исходном и в переводном языках. Билингвизм – это способность владения

двумя языками. Наряду с билингвизмом исследователи выделяют также многоязычие, или полилингвизм. «Особенность полилингвизма заключается в том, что оно бывает двух видов – национальное (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальное (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых предпочитается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией)» [1, с. 488].

В процессе изучения второго и последующего языков в сознании учащихся возникает явление межъязыковой интерференции, при которой изучаемые явления рассматриваются через призму родного языка. Явление интерференции в отечественной науке было глубоко проанализировано лингвистом Л.В. Щербой и психологом Л.С. Выготским. Наиболее ярко она проявляется на фонологическом, лексическом и грамматическом уровнях. В связи с этим явлением «методисты-русисты настаивают на необходимости применения особой методики русского как неродного, учитывающей специфику разносистемных языков, носителями которых являются учащиеся других национальностей» [2, с. 315.]

Для эффективного усвоения второго языка необходимо увлечь ребенка, дать почувствовать себя комфортно, вызвать у него стремление активно использовать русский язык. При этом важно учитывать индивидуальную динамику формирования речевых навыков, постепенно обучающегося к продуцированию самостоятельного грамотного и развернутого высказывания на русском языке.

При работе с детьми-билингвами предполагается не столько усвоение ими большого количества единиц, сколько достижение определенного качества владения языковым материалом. Это позволит ребенку использовать языковые средства естественно, гибко и адекватно ситуации. «Учащимся необходимо овладеть не только различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, но и умениями в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме [3].

Стратегическая цель обучения билингвов состоит в формировании вторичной языковой личности. Исследователи отмечают, что для этого не достаточно высокого уровня владения языком, т.к. «инофоны, успешно освоив грамматику второго языка, закрепив в своем сознании его лексический запас, усвоив ключевые концепты, имеют возможность общаться и на родном, и на приобретенном языке во всех сферах жизни. Но языковая картина мира такого билингва будет отличаться от картины носителя языка, так как достаточно сложно понимать метафоры, улавливать иронию, проводить ассоциации на неродном языке» [4, с. 590].

Успешность обучения детей-билингвов русскому языку во многом определяется выбором подходов. Рассмотрим основные из них.

Коммуникативный подход в обучении предполагает моделирование на уроках ситуаций, приближенных к реальной коммуникации и побуждающих к использованию изучаемого языка. При обучении детей русскому языку коммуникативный подход часто связан с использованием игрового общения. Игра предоставляет возможность бесконечно варьировать ситуации реальной коммуникации в воображаемом плане и «провоцировать», вызывать порождение

высказываний определенной структуры. Например, игра «Круг в круге». В этой игровой среде дети начинают знакомиться друг с другом на русском языке.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению детей-билингвов русскому языку как новому, неродному также требует соблюдения общедидактических (наглядность, сознательность, доступность, посильность) и специальных методических принципов, таких, как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, отталкивание от родного языка, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других. Например, РЭШ, просмотры познавательных видео на платформе YouTube.

Проектно-ориентированный подход предполагает организацию занятий с учащимися при помощи аутентичных материалов (игрушек, игр, иллюстраций, Интернета, детских изданий и т.п.) вокруг определенной интересной темы при помощи различных приемов разыгрывания (кукольного и настольного театра, рисования и перевоплощения и т.д.), которые сопровождаются объяснением и обсуждением. Сыграв свою роль и задав образец речевого действия, педагог уступает место ребенку, который должен перенять его речевую роль. Материалом для театрализации могут служить фрагменты текстов, изучаемых на уроках литературы. Такой выбор текстов позволяет расширить дидактические возможности, реализовать межпредметные связи, усилить мотивацию к обучению через демонстрацию значимости русского языка как языка обучения по всем школьным предметам. Личностно ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого ученика типичен тот или иной способ осуществления речевой деятельности. Исходя из этих особенностей при конструировании урока необходимо предлагать задания, направленные как на развитие устной, так и письменной речи [5].

Одним из важных подходов в современной методике русского языка как неродного является поликультурный подход. Его основная задача состоит в изучении «этических, эстетических и общечеловеческих ценностей культур мира, что способствует лучшему усвоению ребёнком знаний о культуре своей страны, о её взаимосвязи с другими культурами мира» [6].

Применение текста как ведущего средства обучения привело к выделению текстоцентрического подхода. «Текстоцентрический подход в обучении русскому языку является методологической основой образовательного процесса, в котором текст становится эмоционально воздействующим объектом изучения, направленным на организацию деятельности обучающихся, способствующей достижению личностных, метапредметных и предметных результатов» [Там же]. При обучении русскому языку в школе используются научные, художественные, публицистические, официально-деловые тексты, каждый из которых имеет свою структуру, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические особенности и другие типологические характеристики. Использование в учебных целях текстов разной стилевой принадлежности является важным этапом формирования коммуникативных навыков.

При обучении русскому языку детей-билингвов необходимо выбирать те подходы, которые позволят сделать процесс обучения максимально эффективным. При выборе подходов важно ориентироваться на их возможности по формированию коммуникативной компетенции, развитию социокультурных навыков обучающихся.

Список литературы

1. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. - СПб.: Златоуст, 2012. 488 с.
2. Щерба, Л. В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. С. 313-318.
3. Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцева, 2017. 155 с.
4. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилёва И.Б. Формирование языковой картины мира у билингвов // Полилингвильность и транскультурные практики. 2022. Т. 19. № 4. С. 587-595.
5. Балыхина Т.М., Ветер О.В., Черняева И.Я. Современные инновационные подходы к методике дошкольного образования детей-билингвов // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. № 4 С. 38-43.
6. Миронова А.В., Никитина Е.Ю. Теоретико-методологический регулятив подготовки будущих учителей к обучению русскому языку детей-билингвов // Вестник науки №1 (46) том 3. С. 24 - 32. // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/article/5130> (дата обращения: 16.03.2023 г.)

ЧЖЭН ЧЭНСИ

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zheng Chenxi

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**АВТОСТЕРЕОТИПЫ О РОССИИ И РУССКИХ
ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ**

**AUTOSTEREOTYPES ABOUT RUSSIA AND RUSSIANS
ACCORDING TO ASSOCIATIVE DICTIONARIES**

Научный руководитель: **И.В. Ревенко**

Scientific supervisor: **I.V. Revenko**

Аннотация: Статья посвящена исследованию русских автостереотипов. Автор описывает основные виды стереотипов, приводит их примеры. На основе ассоциативных словарей определяются автостереотипы о России и русских. Выявленные реакции объединены в группы по основаниям, их породившим: фольклор, зоосимволы, блюда русской кухни и др.

Ключевые слова: стереотип, автостереотипы, ассоциативные словари, слово-стимул, реакция.

Abstract: The article is devoted to the study of Russian autostereotypes. The author describes the main types of stereotypes, gives examples of them. On the basis of associative dictionaries, autostereotypes about Russia and Russians are determined. The identified reactions are grouped according to the reasons that gave rise to them: folklore, animal symbols, dishes of Russian cuisine, etc.

Keywords: stereotype, autostereotypes, associative dictionaries, stimulus word, reaction

С быстрым развитием психологических и лингвистических исследований изучение стереотипов стало одной из актуальных тем, интересующих исследователей. Стереотипы горячо обсуждаются в исследованиях по социологии, антропологии и межкультурной коммуникации.

Сьюзен Фиск определяет это понятие как «относительно стереотипное представление или мнение о члене группы» [Цит. по 1]. Ученый определяет важные характеристики стереотипов: они являются способом помочь людям быстро классифицировать определенные группы в процессе мышления; они формируются постепенно и бессознательно; они часто игнорируют индивидуальные различия, имеют тенденцию к обобщению [2].

На основе обзора научных публикаций в Интернете можно сделать вывод, что в китайских и зарубежных научных журналах описываются конкретные виды стереотипов: расовые, гендерные, профессиональные, географические и возрастные.

Расовый стереотип - это убеждение об общих характеристиках определенной этнической группы или страны и ее членов, таких как статус членов этих сообществ или стран, социальные или культурные нормы и т.д. Данный стереотип проявляется как убеждение, что люди определенной этнической группы или

страны обладают определенными чертами характера, личностными качествами или скло. Гендерные стереотипы относятся к устойчивым представлениям и взглядам на определенные поведенческие характеристики, которые «ожидаются» от мужчин и женщин в определенной социальной группе [3]. Например, гендерный стереотип, распространенный в России: *женщины не умеют водить машину; мужчины немногословны*.

Профессиональные стереотипы – это предвзятое представление или восприятие профессии, которое используется для предопределения того, является ли человек этой профессии компетентным в данной работе. Поэтому исследования профессиональных стереотипов часто сочетаются с исследованиями гендерных стереотипов, возрастных стереотипов, стереотипов внешности и т.д.

Географические стереотипы – это стереотипы, которые люди имеют о жителях определенных территорий. К распространенным географическим стереотипам относятся национальные стереотипы, межпровинциальные стереотипы и стереотипы между городами одной провинции. Существует также множество других способов классификации географических стереотипов в зависимости от культуры и региона страны, например, север-юг, восток-запад и т.д. Примером такого рода стереотипов могут служить: *якуты глупые* (есть много анекдотов, которые основаны на данном стереотипе); *все деньги в Москве*.

Помимо вышеупомянутых стереотипов, существует также множество других видов стереотипов, описанных в работах отечественных и зарубежных ученых, что показывает актуальность стереотипов как объекта исследований.

Одним из средств фиксации стереотипов являются ассоциативные словари. По определению Ю.Н. Караулова, ассоциативный словарь приоткрывает «завесу ... над тем, как устроена языковая способность ... человека говорящего и понимающего» [4].

Ассоциативные словари создаются на основе свободного ассоциативного эксперимента, суть которого «состоит в том, что испытуемым устно или в письменной форме в случайном порядке предъявляются слова, играющие роль стимулов, а испытуемые сообщают, что именно первым приходит им в голову в качестве реакции на каждый из стимулов. Полученные пары «стимул – реакция» фиксируются и подвергаются изучению как отражение ментальных связей, образующих языковое сознание носителей языка» [5, с. 89].

По данным современных ассоциативных Интернет-словарей, на слово-стимул «русский» наиболее частотной является реакция «язык». Вторая реакция «человек» также совпадает во всех трех словарях [6; 7; 8]. Реакция следующая по частотности не совпадает в указанных словарях: В «Русском ассоциативном словаре» на третьем месте стоит реакция «мужик», в «Словаре ассоциаций» - «Россия», а в «Словаре ассоциаций русского языка онлайн» на этом месте стоит реакция «нация». Если сравнивать два последних словаря, то в них близкие позиции занимают реакции, связанные с названием страны и указанием на национальную принадлежность.

Интересным является то, что во всех словарях представлены реакции, которые указывают на другую, вероятно, воспринимаемую как оппозитивная, национальность: «англичанин» (Словарь ассоциаций), украинец, белорус, немец, китаец, чукча, американец, татарин (Словарь ассоциаций русского языка онлайн), немец (Русский ассоциативный словарь). Как видно из сравнения, есть частичное совпадение реакций в сравниваемых словарях. На наш взгляд, такой набор реакций объясняется их закрепленностью в языковом сознании, что проявляется, в частности, в таком речевом жанре как анекдот, основой таких анекдотов являются национальные и географические стереотипы.

В «Русском ассоциативном словаре» представлены реакции, которые имеют основанием фольклор – «Иван», «Ваня», «Ванька» и «дурак» (именование главного героя многих русских сказок), «дух», «богатырь», «муромец».

В «Словаре ассоциаций» нашла отражение реакция, связанная с зоосимволами – «медведь». Также в качестве ассоциаций в словарях указаны название блюд традиционной русской кухни – «квас», «борщ», «пирог»; предметные стереотипы – «матрешка», «балалайка», «кокошник», «валенок», «ушанка», «сарафан». Следует отметить, что слово сарафан не является исконно русским, оно пришло из тюркских языков, где обозначало длинный мужской кафтан. В русском языке за этим словом закрепилось другое значение – вид традиционной женской одежды.

Не столь частотным стереотипом является соотнесение с именем известной личности. Самым ярким примером такого стереотипа является реакция, представленная в двух словарях – «Пушкин/ Пушкин А.С.». Кроме имени великого русского поэта к данной группе реакций – проявлений стереотипа относятся следующие: «Циоковский», «Жириновский», и другие «Маршак», «Миклухо Маклай». К числу современных стереотипов данной группы следует отнести реакцию «Путин». Данная реакция и стереотип, который она отражает, говорят о значимости и популярности российского президента.

В одном из словарей нашел отражение стереотип, негативно характеризующий русских (пристрастие к алкоголю), который представлен такими реакциями: «алкаш», «водка», «пьянь».

Проведенное нами сопоставление данных трех ассоциативных словарей русского языка позволяет заключить, что в них в качестве реакций на словостимул «русский» часто выступают стереотипы, относящиеся к разным типам (географические, этнические, гендерные) и характеризующие разные аспекты жизни русского народа (одежда, блюда русской кухни, культура, политика).

Список литературы

1. Ду Сюфань. Новый прогресс в изучении стереотипов за рубежом[J] // Журнал Хэбэйского нормального университета (издание по науке об образовании). 2004. № 06. 105-108.

杜秀芳. 国外刻板印象研究新进展[J]// 河北师范大学学报(教育科学版). 2004. № 06. 105-108.

2. Цзу Сяомэй. Межкультурная коммуникация[M]// Foreign Language Teaching and Research Press. 2015. Пекин.
祖晓梅. 跨文化交际[M]// 外语教学与研究出版社. 2015. 北京.
3. Ван Яньни, Хэ Бихуэй, Реби Гули-Рехман. Исследование гендерных стереотипов профессий медсестер среди стационарных пациентов в Синьцзяне[J]. Китайский журнал современного сестринского дела,21(4):1657-1659. 2015.
王燕妮, 何碧辉, 热比古丽·热合曼. 新疆地区住院患者护理职业性别刻板印象的调查[J]. 中华现代护理杂志,21(4):1657—1659. 2015.
4. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.С., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. –Москва, 1994. – С. 191-218.
5. Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. Ассоциативный словарь как особый источник данных о внутренней семантической сети // Вопросы искусственного интеллекта (Вестник НСММИ РАН). 2010. №2. Стр. 89-97.
6. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.С., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Книга 1. –Москва, 1994.
7. Словарь ассоциаций // <https://wordassociation.ru/>
8. Словарь ассоциаций русского языка онлайн // <https://sinonim.org/as/русский>.

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ**

Акопян Мария Арсеновна

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Акорян М.А.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ КРАСНОГО ЦВЕТА
В РОМАНЕ «СЕСТРЫ» ИЗ ЦИКЛА «ХОЖДЕНИЕ ПО МУКАМ»
А. К. ТОЛСТОГО**

**FEATURES OF THE FORMATION
OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP OF RED COLOR
IN THE NOVEL «SISTERS» FROM THE CYCLE «WALKING IN TORMENT»
BY A. K. TOLSTOY**

Научный руководитель **В.Н. Замыслова**
Scientific adviser **V.N. Zamyslova**

Аннотация: Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования лексико-семантической группы красного цвета применительно к языку романа А. К. Толстого «Сестры». В статье была определена общая классификация цветообозначений, выявлена символичность красного цвета как в отечественной, так и в зарубежной культуре, проанализирована его семантика и функции в рассматриваемом произведении.

Ключевые слова: цветообозначения, цвет, оттенок, символика, красный цвет.

Abstract: The present article is devoted to the peculiarities of functioning of the lexical-semantic group of red colour as applied to the language of A. K. Tolstoy's novel "The Sisters". The article is devoted to the peculiarities of red lexical-semantic group functioning in the language of Tolstoy's novel "Sisters". The article defines a general classification of colour designations, reveals the symbolism of red colour both in domestic and foreign culture, analyzes its semantics and functions in the work under consideration.

Keywords: colour terms, colour, colour shade, symbolism, red colour.

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных анализу лексико-семантической группы цветообозначений. Представленный вопрос исследуется в работах Н.Б. Бахилиной, А. Вежбицкой, А.П. Василевича, рассматривается в статьях современных зарубежных ученых.

Целью данной научной статьи является изучение особенностей формирования лексико-семантической группы красного цвета, представленного в романе «Сестры» из цикла «Хождение по мукам» А.К. Толстого.

Прежде всего стоит отметить, что у цветообозначений существует собственная классификация. А.А. Брагина разделяет цветообозначения на основные (абсолютные) и оттеночные. Основными являются только семь цветов радуги и ахроматические цвета (белый, черный, серый) [1, с. 84]. Однако если при этом лингвист подразумевает под оттенками уточнение какого-либо из абсолютных

цветов (например, алый и пурпурный как оттенок красного), то И. В. Макеенко под оттенком подразумевает «различную степень насыщенности цвета, которая выражается посредством приставочных слов или суффиксов: светло-зеленый, темно-красный и т. д.», т. е. рассматривают оттеночные прилагательные в более узком смысле [2, с. 28].

Одним из основных цветов является красный. Изначально его значением в русской культуре было «прекрасный, красивый, приятный». Словарь Академии Российской в некотором смысле отражает неоднозначность слова, его семы в зависимости от ситуации употребления, но на первом месте оно функционирует в качестве цветообозначения:

1. Относительно к солнечным лучам: означает один из простых цветов.
2. Относительно к телам: цветом на кровь схожий.
3. Относительно к лицу: ясный, приятный.
4. Относительно ко времени: ясный, погожий.

При этом «Словарь церковнославянского и русского языка» (1867 г.), подчеркивая разницу между старым и новым значением, дает два слова:

- Красный (ср. степ, *краснее*). Отражающий один из цветов радуги.
- Красный (ср. степ, *краше*). Имеющий весьма правильную и привлекательную внешность, ясный, пригожий, красивый.

Однако даже если в качестве цветообозначения слово «красный» весьма объемно (от светло-красного, розового, до темно-красного, вишневого, бордо, терракотового и пр.), оно не обладает достаточной выразительностью, и поэты часто употребляют слова, которые обозначают более точные и более экспрессивные) оттенки красного – алый, багровый, багряный и т. д. [3, с. 172–173].

При этом мы можем наблюдать достаточно четкое разграничение символики красного цвета в разных странах. Например, в символике Китая данный «цвет ассоциируется с фениксом, мифической птицей, возрождающейся из пепла. В то же время он олицетворяет юг, буйство жизни во всех аспектах, соответствуя стихии огня и Солнцу. Огонь, в свою очередь, символизирует жар, зной, стремление вверх» [4, с. 90].

Красный цвет в Испании «символизирует экстравертный менталитет испанцев, которые не представляют себя без долговременной коммуникации. Красный присутствует и на флаге страны, который также символизирует кровь, пролитую в сражениях за свою родину» [5, с. 98].

В английской лингвокультуре красный цвет ассоциируется с кровью и битвой, а также со стрессом и негативными эмоциями. Однако ему присущи также и «положительные коннотации жизненной энергии, торжественности и важности» [6, с. 187].

Красный цвет в русской языковой картине мира – цвет красивый, праздничный, радостный. В русском фольклоре часто встречаются устойчивые атрибутивные сочетания «красна девица», «весна-красна» и др. В русском языке красный цвет также ассоциируется с кровью. В частности, данное значение реализуется в устойчивых выражениях, например, «*краска/кровь бросилась*

в лицо» - человек покраснел от смущения, стыда или досады, т.е. к лицу прилила кровь. О здоровом, цветущем лице с румянцем ... говорят «*кровь с молоком*», а о бледном лице – «*ни кровинки в лице нет*» [7, с. 213, 228].

Художественный текст как особая форма, в которой раскрываются как эксплицитно, так и имплицитно значения лексем. Реализацию значений колоратива «красный» в русской лингвокультуре рассмотрим в романе А. К. Толстого «Сестры». Обращаясь к роману, можно обнаружить несколько групп лексики со значением красного цвета, которые имеют свою специфику функционирования.

Так, из отрывка “...видя, что Даша смеется, покраснел...” можно извлечь семантику смущения Ивана Телегина, влюблённого в Дашу. Далее в слове *покраснели*, где заключена сема красного цвета, обнаруживается смысл трепетного чувства любви в предложении “*Она низко нагнула голову, и Бессонов увидел, что у нее покраснели шея и руки между перчатками и рукавами черного платья*” [8]. При окружающем данное предложение контексте можно сделать вывод, что Даша, героиня романа, испытывает чувство любви к поэту Бессонову.

В семантике данного цвета в качестве основного прослеживается и отрицательная коннотация. Так, ввиду своего характера Даша испытывает злость, когда замечает, что её кто-то разглядывает: “*Она покраснела и быстро, гневно обернулась.*” В произведении демонстрируется болезненное волнение отца за состояние дочери, которое отражено в цвете его лица: “*Придерживая у подбородка белую шаль, Даша взглянула на красное, с растрепанными волосами, лицо отца, сидевшего, поджав ногу, взглянула на перекосившегося, с воспаленными веками, Николая Ивановича*”.

Отдельным случаем необходимо выделить значение красного цвета, который впоследствии ассоциируется с понятием войны. Такие примеры, как *Красный крест*, *фуражка с красным крестом*, *косынка с красным крестом*, являлись символом спасения во времена Первой мировой войны, в условиях которой разворачиваются действия романа А. К. Толстого.

В то же время в произведении описывается революция 1917 года. Красный цвет становится ее символом, о чём можно следить по следующим примерам: “*Кирпично-грязное здание с колоннами ... было убрано красными флагами*”; “*Большие толпы народу глядели с веселой жутью на красные флаги...*”; “... (известная писательница) воткнула в руку задумчиво стоящему Пушкину *красный флажок...*”

Следует отметить, что оттенки красного пронизывают произведение А. К. Толстого и используются в качестве средств художественной выразительности, описывающих окружение героев романа и усиливающих воздействие на воображение читателя: “... в тусклом и красноватом от заката окне...”; “... дьявол, огненно-красный, как кровь...” (о рекламной афише от фирмы «Космос»); “... из верхних окон матово-красного, тяжелого здания германского посольства...” “... солнце стояло красновато-мутное...”; “... Сквозь щели был виден тускло-красный свет зари на востоке...” и т. д.

Таким образом, при контекстуальном анализе лексико-семантической группы красного цвета в романе «Сестры» А. К. Толстого можно сделать вывод о том, что семантика данного цвета и его оттенков имеет как положительную, так и отрицательную коннотацию, что соответствует отражению данного цвета в русской лингвокультуре. Выявление лексико-семантических особенностей цветоименований и их символики играет большую роль в определении национально-культурной специфики языковых и речевых средств, а также их реализации в художественных произведениях.

Список литературы

1. Брагина А. А. Цветовые определения и формирование новых значений слов и словосочетаний. М.: Наука, 1972. С. 73–104.
2. Макеенко И. В. Семантика цвета в разноструктурных языках: универсальное и национальное: Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1999. 258 с.
3. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 288 с.
4. Полякова Е. А. Цветовая символика Китая: лингвокультурологический аспект // МНИЖ. 2015. № 10-5 (41). С. 89–90.
5. Соколова К. А. Красное и чёрное в культуре Испании // Новое искусствознание. 2018. № 1. С. 98–100.
6. Гущина Л. В., Крюкова Е. И. Идиоматическая вербализация цветосимволизма в английской лингвокультуре // Russian Linguistic Bulletin. 2021. № 4 (28).
7. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей / Л.А. Войнова, И.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986.
8. Толстой А. Н. Хождение по мукам. Книга 1. Три сестры. 1922. URL: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0200.shtml (дата обращения: 28.04.2023).

Амвросова Виктория Германовна
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Amvrosova V.G.
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ»:
КОММУНИКАТИВНАЯ ЦЕЛЬ
КАК ОДИН ИЗ ПАРАМЕТРОВ АНАЛИЗА**

**THE SPEECH GENRE «EMOTIONAL RECONSTRUCTION»:
A COMMUNICATIVE GOAL
AS ONE OF THE PARAMETERS OF THE ANALYSIS**

Научный руководитель: **Е.В. Осетрова**
Scientific adviser: **E.V. Osetrova**

Аннотация: В статье представлен анализ коммуникативной цели речевого жанра «эмоциональная реконструкция», поскольку именно коммуникативная цель является главным жанрообразующим признаком высказывания. Автор приходит к выводу о триединстве интенции эмоциональной реконструкции: оценочной, информативной и императивной.

Ключевые слова: речевой жанр, жанрообразующие признаки, коммуникативная цель, оценочная интенция, информирование, императив, Интернет

Abstract: The paper presents an analysis of the communicative goal of the speech genre “emotional reconstruction”, since it is the communicative goal that is the main genre-forming feature of the utterance. The author comes to the conclusion about the trinity of the intention of emotional reconstruction: assessment, information and imperative.

Keywords: speech genre, genre-forming features, communicative purpose evaluative intention, informing, imperative, Internet.

Понятие речевого жанра было введено в российский научный оборот в 20-е годы XX века и оформилось в работе М.М. Бахтина «Проблема речевых жанров» уже к середине 50-х годов [1]. По М.М. Бахтину, жанр – это типичное высказывание в типичных обстоятельствах, единица речи, некая модель [Там же], в соответствии с которой строит свое высказывание говорящий и расшифровывает его слушающий.

С тех пор развилось целое научное направление современной лингвистики – жанроведение, или жанрология, или жанристика, или теория речевых жанров [2]. Вслед за Т.В. Шмелёвой автор данного исследования трактует речевой жанр как «элементарное понятие той части филологической науки, которая обращена к реальностям речевой жизни» [3, с. 59].

В настоящий момент в лингвистике существует большое количество работ, посвященных исследованию подходов к определению речевого жанра, а также исследованию отдельных речевых жанров.

Список речевых жанров обширен и постоянно пополняется. Это реакция на изменяющуюся социальную и речевую действительность, которая заставляет

носителей языка формулировать новые цели общения (коммуникации) и решать их с помощью языковых средств. Обширное поле таких новых жанров – новых типов высказываний – пространство Интернета.

В данной статье на материале текстовых фрагментов из интернет-среды (социальных сетей и медиапубликаций) рассмотрен один из речевых интернет-жанров, который назван здесь «эмоциональная реконструкция». Данный жанр имеет довольно широкое обращение и реализуется в постах и высказываниях «наивных» психологов. Квалификатив «наивные» в данном контексте – в отношении субъекта, который позиционирует себя как психолог – фиксирует неподтвержденность его профессионального образования.

Соответствующие высказывания характеризуются особой экспрессией (*Необходимо научиться твердо говорить «нет»*), интенсивной и регулярной оценочностью (*Такие отношения токсичны!*), императивностью (*Пиши в директ и узнавай условия*), модусом предположения (*Твои интересы и потребности не учитываются или обесцениваются?*) и др. Мы отметили особую взаимосвязь подобных высказываний и их общее целеполагание, что и позволило объединить их в речевой жанр эмоциональной реконструкции.

Логику жанрового анализа мы заимствуем из работ Т.В. Шмелевой. Этот исследователь в свое время выдвинул концепцию «анкеты речевого жанра» как основу модели, включающей описание элементов прагматической ситуации, а также параметры специфического языкового воплощения речевой составляющей. Анкета речевого жанра Т.В. Шмелевой включает набор из семи выделенных ею жанрообразующих признаков:

1. коммуникативная цель, которая дает возможность противопоставить четыре типа речевых жанров (информативные, императивные, этикетные и оценочные);
2. образ автора;
3. образ адресата;
4. образ прошлого, то есть ретроактивная направленность речевого события, характерная для ответа, отказа, согласия, опровержения и т.п.;
5. образ будущего как выход на последующий эпизод общения, как, например, в случае реализации приглашения, обещания, прогноза;
6. диктумное (событийное) содержание, анализ которого предполагает изучение набора актантов, их отношений, временной перспективы и оценки диктумного события, лежащего в основе содержания высказывания;
7. формальная организация, или языковое воплощение речевого жанра [3, с. 59].

Важно отметить, что в качестве главной составляющей представленной модели рассматривается именно коммуникативная цель [4, с. 382].

Коммуникативная цель (намерение, интенция) – главный параметр, определяющий природу речевого жанра и составляющий фундамент типологии речевых жанров [5, с. 247]. Одной из популярных современных точек зрения

является та, что речевые жанры по цели делятся на информативные, императивные, оценочные и этикетные.

Оценочные жанры – отвечают за изменение самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и другие манифестации с принятой в обществе шкалой ценностей;

императивные жанры – имеют целью вызвать осуществление/ неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-то из участников общения;

перформативные (этикетные) жанры – связываются с осуществлением особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума; имеются в виду извинения, благодарности, поздравления, соболезнования и т. д., вплоть до отречения от престола;

информативные жанры – обеспечивают различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение и т.п. [3; 6, с. 256].

Речевой жанр эмоциональной реконструкции, с нашей точки зрения, может быть рассмотрен с позиции нескольких коммуникативных целеполаганий.

В качестве самой очевидной интенции выступает оценочная интенция, поскольку автор регулярно демонстрирует адресату, что он (автор) знает о сути его (адресата) психологической (эмоциональной) проблемы. Эта проблема прогнозируется заочно, вывод делается голословно, а оценка (на шкале «хорошо» – «плохо»), сопровождающая его, гипотетична, например: *В твой адрес позволяют обидные высказывания и проявления агрессии. Такие отношения токсичны.*

Другим целеполаганием «наивного психолога» является информирование аудитории, поскольку автор должен показать адресату, что он разбирается в психологии, имеет знания в этой области, например: *Из состояния, из наших ощущений складывается наша жизнь. Наше состояние влияет на окружающих <...> Поэтому считаю существенную трансформацию весьма кстати.*

Наконец, анализируемый тип высказывания имеет признаки императивного жанра. Описывая то или иное эмоциональное состояние адресата – неудовлетворительное, отрицательное, депрессивное, – прогнозируя именно такое состояние и страдание от его переживания, а также информируя адресата об этом, автор «эмоциональной реконструкции» только на первом, поверхностном коммуникативном уровне, имеет целью посочувствовать адресату. Глубинное же целеполагание автора – направить человека в нужном направлении, воздействовать на него, заставить его совершить определенное, конкретное действие; см. примеры:

1. *Хочешь узнать, как перестать быть «удобным», тогда курс «Велена, мы все уронили» как раз для тебя!*

2. *Я знаю, как тебе помочь <...> Заполни анкету предзаписи и получишь курс на специальных условиях.*

3. *Начни сегодня! Я тебе помогу.*

Как видно из приведенных выше примеров, регулярно цель автора эмоциональной реконструкции сводится к тому, чтобы заставить адресата купить у него курс, который якобы поможет ему справиться с психологической проблемой.

Также анализ примеров позволяет заключить, что автор этого речевого жанра балансирует между тремя целеполаганиями – императивным, информативным и оценочным. Мы характеризуем речевой жанр эмоциональной реконструкции, прежде всего, как императивный (воздействовать на адресата), но автор одновременно реализует еще две второстепенные установки – оценочную (оценить какой-либо аспект жизни адресата) и информативную (сообщить адресату информацию о своем профессиональном статусе и своих специальных / глубоких познаниях в психологии).

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
3. Шмелёва Т.В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // Collegium. 1995. № 1–2. С. 57–65.
4. Антипов А.Г. Речевой жанр как особая коммуникативная система // Культура речевого общения / Кемеровский государственный университет Кемерово, 2014. С. 84–138.
5. Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5: Работы 1940–1960 гг. С.247–276.
6. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

Гурова Мария Сергеевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Gurova M.S.

Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafyev

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

TESTING IN RUSSIAN FOR FOREIGN CHILDREN

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific adviser **I.V. Revenko**

Аннотация: В статье рассмотрена специфика тестирования по русскому языку детей-инофонов. Исследование включает сравнительный анализ ТРКИ и теста для детей-инофонов. Кроме того, в статье детально представлен анализ структуры теста «Русский язык повседневного общения для детей школьного возраста».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ТРКИ, дети-инофоны, структура теста.

Abstract: the article focuses on the specific features of testing children in Russian as foreign language. The study is based on comparison of TORFL for adults and for children. Moreover, the research is centred on a structure of a TORFL for children.

Keywords: russian as foreign language, TORFL, foreign children, structure of a test.

Современная целевая аудитория русского языка как иностранного включает различные по своим социальным, профессиональным, этническим и возрастным характеристикам группы. Особую в плане организации обучения языку группу образуют дети.

Интерес к изучению языка обуславливает запрос на разработку системы тестирования по РКИ для детей, поскольку ТРКИ направлен скорее на взрослых. Применение ТРКИ для определения уровня владения языком у детей невозможно по ряду причин: школьникам могут быть не знакомы реалии «взрослой» жизни, продолжительность экзамена вызывает затруднения у детей как в физическом, так и в психологическом плане. Указанные факторы могут оказать негативное влияние на результаты тестирования, а в дальнейшем привести к снижению мотивации к изучению русского языка.

На базе СПбГУ разработана методика проведения теста под названием «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников», включающая уровни А1-С1 для детей от 7-8 до 16-17 лет. Проходить его могут не только дети из русскоговорящих семей, но и те, кто изучает русский язык как иностранный. Также методической группой этого университета был разработан тест «Оценка коммуникативных навыков дошкольников-билингвов» (ОКН) для оценки речевых навыков и умений детей 4 – 7 лет, которые занимаются русским языком с преподавателем или с родителями. В этом тесте проверяются только навыки устного общения. Тесты имеют рекомендации по возрасту, которые являются довольно условными, однако эта информация поможет преподавателям и ученикам

«сориентироваться при выборе теста того или иного уровня» [1, с. 54]. Однако оба вида тестирования в СПбГУ не проводятся. Именно поэтому мы обратимся к более подробному анализу тестов для школьников, разработанных Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина.

В настоящее время в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина действует центр тестирования детей-инофонов. Тест под названием «Русский язык повседневного общения для детей школьного возраста» состоит из 5 субтестов, что похоже на структуру ТРКИ. Ниже представлена таблица, в которой сравниваются основные характеристики двух видов тестирования: ТРКИ-1 и теста, разработанного в Институте русского языка им. А.С. Пушкина для уровня В1 (табл.) [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Таблица

	ТРКИ – I для взрослых	Тест для детей школьного возраста, разработанный Институтом Пушкина
Чтение	50 минут, 20 заданий, 3 текста	45 минут, 25 заданий
Аудирование	35 минут, 30 заданий, 6 аудиотекстов	25 минут, 20 заданий, 9 ситуаций
Лексика, грамматика	60 минут, 165 позиций	45 минут, 75 заданий
Письмо	60 минут, 2 задания	45 минут, 2 задания
Говорение	60 минут, 4 задания, 13 позиций	20 минут, 10 заданий, 3 ситуации
Общая продолжительность	265 минут (4 ч., 25 мин.)	180 минут (3 часа)

Тестирование ориентировано на детей школьного возраста, и это значит, что в нём учтены психофизические особенности развития ребёнка, а также его когнитивные возможности. Учет возраста в системе тестирования детей-инофонов выражается в первую очередь в том, что тестовые задания в своем содержании и структуре ориентированы на особенности детского мировосприятия, а также они нацелены на те области коммуникации, которые являются актуальными для разных возрастных групп. Проверка уровня сформированности лингвистических и речевых компетенций соответствует возрастным особенностям ребенка. Так, в тестах преобладают задания игровой направленности, а также отсутствуют тестовые матрицы – дети выполняют задания в экзаменационных листах.

Рассмотрим специфику наполнения теста на примере субтеста «Чтение». В данном субтесте детям предлагается выполнить 25 заданий различного типа. Первые восемь – задания на соответствие, затем следуют задания по определённой ситуации (например, ребенку нужно прочесть экскурсионную программу и выполнить задание на дополнение предложений с выбором ответа). Затем сдающим тест детям нужно прочитать текст, состоящий примерно из 300 слов и выполнить задания по нему (как в 9-15). Тексты посвящены различным темам: спорт, известные города России, культура России, свободное время. Например,

текст, посвящённый хобби: *«Я люблю пассивный отдых. Хочу лежать на пляже, купаться, а вечером гулять по берегу моря. Я предпочитаю отдыхать летом, когда жарко. Это идеальное место для отдыха: море и горы рядом, прекрасная южная природа!»*

Следующий тип задания – чтение текста (около 120 слов) и выполнение заданий с выбором ответа. В рассмотренном в данной статье варианте теста представлен текст, рассказывающий об одном из мест в Москве, которое называется «фуд-молл “Депо”» – пространство, в котором можно найти еду на любой вкус» [7].

Субтест «Аудирование» состоит из 20 заданий, относящихся к 9 разным ситуациям. Ситуации могут быть следующими: *«Вы слушаете диалог двух друзей. Куда хотят поехать в отпуск Андрей и Сергей?»*; *«На вокзале Вы слышите объявление. О чём вы узнали?»* (задания: в объявлении говорится, что отправление поезда в...) [2]. Содержательно данный субтест близок ТРКИ, но содержит меньшее количество заданий.

В субтесте «Лексика. Грамматика» содержится 75 заданий. Задания 1-65 однотипны: *«Сначала прочитайте предложения и данные справа варианты. Выберите правильный, по вашему мнению, вариант»*. Задания нацелены на проверку различных грамматических категорий, например, падежей: *«Вы не знаете, как пройти ___?»*, варианты ответов: *«А. Третьяковскую галерею; Б. к Третьяковской галерее; В. Третьяковской галереи; Г. Третьяковская галерея»*. Вторая часть состоит из 10 заданий: в текст нужно вставить один из четырех вариантов ответа. В тексте рассматриваемого варианта описаны условия в самолете во время самого долгого пассажирского перелета: *«Во время самого долгого в мире пассажирского перелёта вы можете __66__ (А. спали; Б. поспать; В. Выспался; Г. Засыпать) 8 часов, __67__ (А. смотреть; Б. смотрите; В. Посмотреть; Г. Посмотрите) несколько фильмов, прочитать книгу, несколько раз перекусить, и при этом всё ещё будете __67__ (А. находиться; Б. находился; В. Находишься; Г. находимся) в воздухе»* [4].

Субтест «Письмо» включает 2 задания. Задание «Заполните анкету на сайте» предполагает короткие ответы, а на вопросы 5-10 необходимо дать развернутые ответы. Во втором задании предлагается написать ответное письмо русскому другу, в котором требуется соблюсти определенную структуру и ответить на заданные параметры (например: *поздоровайтесь, сообщите, когда вы получили письмо, извинитесь, что ответили не сразу, сообщите другу/подруге, где вы рекомендуете остановиться (отель, хостел и т.д.), почему*) [5].

В субтест «Говорение» входит три ситуации, к каждой из которых сформулированы задания. Первая ситуация предполагает ответы на вопросы экзаменатора, например: *Как вас зовут? Сколько вам лет?; У вас много друзей? Как часто вы встречаетесь?; Какое ваше любимое время года? Почему?* и др. Ситуации 2 и 3 направлены на общение с собеседником, вторым, сдающим тест. В задании 8 необходимо поддержать диалог о спорте, выразить свое мнение по отношению к сказанным собеседником словам. Задание 9 предусматривает диалог об иностранном языке. Здесь необходимо не только выразить мнение,

но и объяснить свою точку зрения, аргументировать её. Последнее задание предполагает ролевую ситуативную игру: двум сдающим экзамен детям предлагается ситуация: *«Вы с другом договорились пойти в субботу в кинотеатр. Но у вас разные идеи, какой фильм посмотреть. Изучите афишу и информацию и объясните другу: почему вам удобно пойти в это время; почему вы хотите посмотреть фильм именно этого жанра; чем это кино может заинтересовать вашего друга»*. Далее ребятам необходимо выслушать партнера и решить вместе, какой фильм они будут смотреть [3].

Как показывают приведенные нами примеры заданий, в целом тесты для школьников сохраняют структуру ТРКИ, но тематика и содержание материалов адаптированы для детей и подростков. Такой подход к отбору содержания сохраняет преемственность в тестовом контроле, подготавливает к прохождению государственного сертификационного тестирования. Применение подобных тестов возможно в процессе обучения русскому языку как иностранному, а также русскому языку в смешанных классах общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Дубинина Н.А., Ильичёва И.Ю., Птюшкин Д.В. Тест по РКИ для школьников (разработка Центра языкового тестирования СПбГУ) // Русский тест: теория и практика. 2018. – №6. – С. 52–58.
2. Аудирование // Русский язык повседневного общения для взрослых и детей школьного возраста [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/wp-content/uploads/2023/01/AudB1.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Говорение // Русский язык повседневного общения для взрослых и детей школьного возраста [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/wp-content/uploads/2023/01/GovB1.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
4. Лексика. Грамматика // Русский язык повседневного общения для взрослых и детей школьного возраста [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/wp-content/uploads/2023/01/LGB1.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Письмо // Русский язык повседневного общения для взрослых и детей школьного возраста [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/wp-content/uploads/2023/01/WriB1.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
6. Типовой тест по русскому как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение [Электронный ресурс] URL: https://gct.msu.ru/docs/B1_test.pdf (дата обращения: 01.04.2023).
7. Чтение // Русский язык повседневного общения для взрослых и детей школьного возраста [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/wp-content/uploads/2023/01/ReadB1.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

Догадаева Любовь Александровна
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Dogadayeva L.A.
Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafyev

АУТЕНТИЧНЫЕ РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

AUTHENTIC ADVERTISING TEXTS AS A MATERIAL FOR THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE

Научный руководитель **И.В. Ревенко**
Scientific adviser **I.V. Revenko**

Аннотация: В статье описываются основные особенности аутентичных рекламных текстов и обосновывается целесообразность их применения в качестве дидактической единицы при обучении РКИ. Автором отобраны рекламные тексты и предложены задания к ним на введение и отработку различного языкового материала, на развитие речевых навыков.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичный текст, лингводидактический потенциал.

Abstract: The article describes the main features of authentic advertising texts and substantiates the expediency of their use as a didactic unit in teaching RCT. The author selected advertising texts and proposed tasks for them for the introduction and development of various language material, for the development of speech skills.

Keywords: foreign language communicative competence, authentic text, linguodidactic potential.

Существуют различные подходы к пониманию структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Так, В.В. Сафонова выделяет такие компетенции как языковая (включает в себя грамматический и лингвистический аспекты); речевая (прагматическая, стратегическая, дискурсивная); социокультурная (включает социолингвистический и лингвострановедческий аспекты) [1].

Стоит признать, что именно языковая компетенция является основным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку вербальная коммуникация невозможна без знания лексики и правил образования грамматических форм, без понимания связей слов на уровне словосочетания, структуры предложения и т.д.

Учитывая доминанту коммуникативного подхода к обучению, все более востребованными средствами обучения становятся аутентичные тексты. Актуальность использования аутентичных текстов в обучении иностранному языку заключается в их функциональности, т.е. ориентации на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком.

Основу многих современных учебников по РКИ составляют тексты разных стилей и жанров как специально смоделированные в учебных целях, так и аутентичные. В пособиях начального этапа обучения преобладают учебные тексты, направленные на актуализацию лексики, введение и закрепление грамматического материала. На продвинутом этапе обучения предпочтение отдается текстам аутентичным, поскольку с их помощью происходит формирование не только лингвистической компетенции, но и социокультурной. Аутентичные тексты транслируют реалии этнокультуры и позволяют знакомиться с языковыми, культурными, социолингвистическими особенностями изучаемого языка. К таким текстам относятся аннотация, объявление, справка, заявление, техническая инструкция, бытовая и деловая корреспонденция, служебные документы, реклама и многие другие, которые «сопровождают нас во всех сферах деятельности, в быту и на работе, дома и на улице, в будни и в праздники» [2, с. 3].

В работе российских ученых Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд были разработаны параметры аутентичного текста. Согласно их мнению, такой текст представляет собой «аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), характеризующийся естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления» [3].

Ценность аутентичных текстов заключается в том, что они создаются носителями языка для определенной коммуникативной цели, воссоздают реальные коммуникативные ситуации, включают слова, фразы или выражения, которые присутствуют в реальных жизненных ситуациях. При помощи текстов такого рода учащиеся могут изучать мир вне класса, что приучает их к речи носителей языка. Поэтому при использовании аутентичных материалов в преподавании и обучении студенты могут ближе познакомиться с изучаемым языком.

Жизнь современного человека сложно представить без рекламы. Мировое пространство СМИ буквально переполнено рекламными сообщениями, текстами и слоганам. Рекламный текст несмотря на сжатость формы передает обширную информацию не только языкового, но и эмоционального, социального, культурного плана и делает данный вид текстов эффективным средством при обучении РКИ.

Квон Сун Ман выделяет три основных вида причин, обуславливающих дидактический потенциал рекламных текстов:

1. Экстралингвистические и внеучебные причины: широкая распространённость и доступность рекламных текстов, опора на общественные реалии (рекламируемые объекты);
2. Лингвистические причины: демонстрация живого, актуального языка;
3. Лингвометодические причины: опора на широкий круг национально-культурных языковых единиц, представляющих особую ценность в контексте диалога культур, широкая представленность в рекламном тексте всего спектра фактов и единиц [4].

Лингводидактический потенциал рекламных текстов определяется также их стилевой и жанровой вариативностью. В рекламных текстах активно используется языковая игра, приемы языкового манипулирования; языковые средства, формирующие гендерную направленность текста. Рекламный текст создается под определенным потребителем с учетом специфики национальных менталитетов. Сжатость формы и при этом большой объем содержания рекламного текста делает его учебным материалом, полезным для демонстрации целого ряда языковых, речевых, стилистических и лингвокультурных явлений.

При всей пользе аутентичных текстов в процессе обучения РКИ необходимо помнить, что такие тексты создаются для носителей языка и потому они не учитывают уровень языковой подготовки иностранных студентов, а потому требуют адаптации. Однако, в силу компрессии содержания, адаптация рекламного текста бывает затруднительной и может привести к потере части содержания или даже к его искажению, к стиранию языковой игры.

Согласно весьма популярной стратегии Г. Виддоусон считает, что оригинальный текст не нужно адаптировать, при этом стоит обратить внимание на предтекстовый этап и снять лингвистические трудности перед началом работы с текстом [5].

Используя рекламные тексты на занятиях РКИ, можно вводить различный языковой материал: синонимы (*Sif легко удаляет самую стойкую грязь. Sif чистит до блеска и не царапает. Все не просто блестит, все сияет*); антонимы (*Маленькая страна больших возможностей. Реальная компания в виртуальном мире*); паронимы (*Экономичное средство для экономной хозяйки. Чистота – чисто «Tide»*); устойчивые выражения (*Все в твоих руках. Зимой и летом одним...загаром. Семь бед – один ответ. Лучшие один раз увидеть*); различного рода тропы и фигуры (*Твои волосы скажут спасибо. Включи весь мир. Маленькая Европа на Карибах. Venetta – бесконечные мгновения наслаждения. Био-сила: с пятнами – жестоко, с вещами – нежно*); различные виды синтаксических структур (*Брось вызов дорогам. Лечиться – так по максимуму. Вкус к чистоте. Вне политики, вне конкуренции. «Мезим» для желудка незаменим*).

Рекламные тексты могут быть не только фрагментарно интегрированы в урок, но и стать основой для него. Например, для занятия по чтению или письму могут быть предложены следующие задания:

1) Прочитайте рекламное объявление и ответьте на вопросы.

Турагентство «Место под солнцем».

Хватит мечтать – пора отдохнуть! Приглашаем вас в увлекательное автобусное путешествие к озеру Байкал. Вы проедете по дорогам России почти 20 тысяч километров, увидите уникальные уголки российской природы, памятники архитектуры, святые места. Незабываемые ночевки у костра, рыбалка, уха с дымком, русская баня...Труднейшая дорога через тайгу и болота протяженностью почти 700 километров от Красноярска до Иркутска приведет вас к цели нашего путешествия – озеро Байкал, остров Ольхон, погружение, музей

байкальской природы. Ну просто незабываемые две недели! Уже заинтересованы? Мы работаем для вас круглый год! Собирайте чемодан, а остальное мы возьмем на себя.

1. Когда можно отправиться в это путешествие?
2. Сколько времени длится тур?
3. На каком транспорте добираться?
4. Что можно делать и что можно увидеть на озере Байкал туристам?
5. Хотите поехать в этот тур? Ответ аргументируйте.

2) Вы получили письмо от друга, который хотел бы посмотреть российские достопримечательности. Рассмотрите рекламные объявления, напишите ответ другу и посоветуйте ему один из туристических маршрутов, аргументируйте Ваш выбор.

Такого рода задания учат выражать собственное мнение, извлекать нужную информацию из прочитанного текста и превращать ее в аргументы в поддержку своей точки зрения.

3) Составьте свое рекламное объявление о достопримечательностях Вашей страны или родного города.

Подобные задания направлены на развитие навыков монологической речи, поскольку продуктом речевой деятельности в результате его выполнения является собственное высказывание, смоделированное на основе известного речевого образца.

Таким образом, использование аутентичных рекламных текстов на уроках РКИ позволяет создать оптимальные условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и языковой компетенции как ее главной составляющей, что на современном этапе признается одной из основных целей обучения.

Список литературы

1. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. 236 с.
2. Береговская Э.М. Стилистика однофразового текста: на материале русского, французского, английского и немецкого языков. М.: Ленанд, 2015. 344 с.
3. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 33.
4. Квон Сун Ман Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2006. 162 с.
5. Виддоусон Г. Г. Преподаватель ELT и EL. // Журнал ELT 46/4, 1992. С. 333-339.

Козлова Александра Юрьевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Kozlova A.Y.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИКТОРИН С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЛАТФОРМЫ MY GUIZ

DEVELOPMENT OF INTERACTIVE QUIZZES USING THE MY GUIZ PLATFORM

Научный руководитель **И.В. Ревенко**

Scientific adviser **I.V. Revenko**

Аннотация: В статье описывается дидактический потенциал интерактивных форм обучения. Обосновывается возможность их использования на разных этапах обучения, как при закреплении нового материала, так и при тестировании учащихся по завершении темы. Автор акцентирует внимание, что творческие интерактивные задания вносят разнообразие в учебный процесс и повышают его привлекательность в глазах учащихся, выполняют не только развлекательную функцию, но и служат практическим целям.

Ключевые слова: викторина, квиз, интерактивные технологии

Abstract: The article describes the didactic potential of interactive forms of learning. The possibility of their use at different stages of learning is substantiated, both when fixing new material and when testing students at the end of the topic. The author emphasizes that creative interactive tasks bring diversity to the educational process and increase its attractiveness in the eyes of students, perform not only an entertainment function, but also serve practical purposes.

Keywords: quiz, quiz, interactive technologies.

Эффективность обучения РКИ во многом зависит от выбора формата и организации продуктивного учебного процесса, от создания благоприятного психологического микроклимата. Реализовать указанные установки позволяют «нетрадиционные методики, сопряженные с игровыми интерактивными технологиями, которые обеспечивают интенсификацию и оптимизацию процесса формирования иноязычной ... компетенции» [1].

Интерактивные технологии обучения русскому языку как иностранному имеют ряд особенностей. Основное их отличие состоит в том, что обучающиеся усваивают учебный материал через практику общения. Приобретенные в ходе занятий с применением данных технологий «практические навыки и умения могут быть полезны не только в процессе изучения русского языка, но и в процессе их (обучающихся) социального и профессионального взаимодействия» [2, с. 44].

Следующей важной особенностью интерактивных технологий является изменение характера взаимодействия между преподавателем и студентами: студенты перестают быть пассивными получателями знаний и становятся активными участниками образовательного процесса.

Интерактивные технологии могут применяться на протяжении всего занятия или быть его отдельным элементом. Существуют различные виды интерактивных заданий, применяемых для обучения русскому языку как иностранному: деловая игра, аукцион, концерт, экскурсия, мозговой штурм, дискуссия, «карусель», «дерево решений», «аквариум» и др.

К числу наиболее эффективных, на наш взгляд, видов работы можно отнести викторину. Викторина обладает большими возможностями по созданию благоприятных условий для раскрытия личностного потенциала студентов. Она интерактивна, «способствует повышению учебной мотивации, использованию возможностей межличностной коммуникации обучающихся, развитию умений сотрудничать, дает возможность проявлять смекалку, эрудицию, повышает интерес к обучению. В ней сочетаются игровая и учебная деятельность. Наличие элемента игры-соревнования в викторине отвечает потребностям студентов в установлении положительных межличностных отношений и в приобретении личностно значимых знаний» [3].

Этот формат работы можно использовать по-разному: индивидуально, в группах или коллективно в зависимости от задач, которые определены преподавателем. При проведении викторины аудиторно возможны следующие варианты: 1) вопросы задает преподаватель, а каждый студент отвечает; кто наберет большее количество баллов, тот и победитель; 2) вопросы задает преподаватель, группа делится на команды, количество ответов идет в зачет команде; 3) на каждый этап выбирается ведущий из числа студентов, студенты разбиваются на пары, вопрос задается определенному студенту, если тот, кому задали вопрос, не отвечает, ему помогает его товарищ. В заключение преподаватель подводит итоги, акцентирует внимание студентов на вопросах, вызвавших наибольшие затруднения, определяет победителей [4]. Викторина также может служить формой контроля за усвоением материала, повторения изученных лексических и грамматических тем, углубления знаний. Компьютерные викторины – имеют ряд преимуществ:

- автоматическая обработка ответов и получение мгновенного результата;
- простота доступа и прохождения: совместный доступ через преподавательский аккаунт для коллективной работы в аудитории или индивидуальное подключение по ссылке или куаркоду для самостоятельной работы;
- исключение предвзятости;
- массовость;
- играть в викторины можно практически с любого устройства;
- можно установить время для выполнения задания;
- возможность добавить приятный интерфейс, звуковые эффекты и многое другое [5].

Для достижения максимального результата при проведении викторины преподаватель должен стремиться: 1) мобилизовать знания студентов по другим предметам; 2) использовать их умения самостоятельно работать с книгой, журналом, газетой, справочником; 3) учитывать особенности каждого студента (его речевую подготовку, темп работы, интересы и т. д.) [6].

Активное использование интерактивных викторин привело к развитию онлайн платформ, позволяющих преподавателю разрабатывать их самостоятельно:

1. Madtest (конструктор интерактивных тестов, квизов и опросов) ;
2. My quiz (myQuiz. ru – онлайн-сервис простых и удобных мобильных викторин. Доступно создание презентаций и три режима игры: одновременная для всех, одиночная и командная, а также пять различных типов вопросов) ;
3. AhaSlides (простой интерфейс, множество шаблонов, чат) и многие др.

Все платформы предлагают бесплатный ознакомительный период (обычно 14 дней), далее есть возможность оформить подписку.

В процессе разработки уроков по РКИ нами использовалась платформа myQuiz. ru. Начало работы на платформе представляет собой стандартную процедуру: для создания викторины необходимо зарегистрироваться, перейти в меню на страницу «Мои викторины» и нажать кнопку «Создать». Создание викторины состоит из 2 этапов: 1 – настройка викторины, где прописывается название и описание викторины, обложка, а также время запуска (может быть автоматическим). Также там содержится код викторины, который в дальнейшем вводится на сайте для подключения; 2- настройка вопросов, где непосредственно создаются задания.

При разработке викторины с использованием данной платформы нужно учитывать следующие особенности:

1. Бесплатное количество участников - до 500 человек.
2. Видео можно загружать только с youtube. Когда загружаете видео, оно будет иметь название, которое будет видно участникам викторины. Нужно иметь это ввиду при разработке вопросов. Аудиокомпозиции загружаются только в формате видео с сервиса youtube.
3. Изображения лучше брать не крупным планом, а вдалеке. Приложение обрезает картинки.
4. При игре видео для просмотра долго загружаются.
5. Время на задания в приложении устанавливается в самом задании во вкладке «Персональная настройка времени».
6. Онлайн-викторину можно создавать только с компьютера, потому что при вводе ответа на тестовое задание обязательно нужно нажимать клавишу enter, для того чтобы ответ сохранился в программе.

Для повышения интереса к викторине при ее разработке необходимо использовать задания разных типов. Приведем примеры заданий, которые могут быть использованы при разработке онлайн-викторины:

1. Задание с единственным ответом в виде картинки.
2. Задание с использованием видео.

На нашем занятии учащиеся смотрели видео про Новый год, а затем отвечали на вопросы.

1. Задание на умение применять полученные знания.

Мы предлагали учащимся ответить на вопрос: Какая часть речи отвечает на вопросы «Кто? Что? » и выбрать из текста примеры существительных. При разработке подобного задания можно выбрать формат открытого или закрытого типа.

2. Игровое задание.

На занятии мы предлагали студентам отгадать загадку: «Стоит во дворе с метлой, но не дворник». Правильный ответ в заданиях такого рода можно предъявлять при помощи наглядности (использовать рисунок, фото).

Использование викторин на занятиях РКИ позволяет решить многие учебные и воспитательные задачи. Разнообразные по содержанию и форме викторины способствуют развитию коммуникативных навыков, открывают простор для творчества как студентов, так и самого преподавателя.

Список литературы

1. Дзюба Е.В., Массалова А.Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С.46-55.

2. Закирьянова А.Х. Интеграция интерактивных образовательных технологий в обучение русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 42-46.

3. Комаров А.С. Викторина на занятиях английским языком // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 56.

4. Холод Н.И., Никитина И.Ю. Викторина как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/viktorina-kak-sredstvo-aktivizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 06.04.2023).

5. Агафонова К.Е., Кичина Е.М. Электронные ресурсы на занятии по РКИ // РКИ: Мир русского языка и культуры в пространстве информационных технологий: Сборник материалов международной научно-практической конференции по РКИ. Май 2022г. \ Под ред.: К.Е. Агафоновой- Москва: УЦРЯ МГУ, 2022. С.116-119.

6. Рыжак Н.А. 200 обучающих игр на занятиях иностранным языком. - М.: Астрель - АСТ, 2008. - С. 9-11.

Савельев Алексей Вячеславович

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Saveliev A.V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES
IN THE ORGANIZATION OF DISTANCE AND MIXED LEARNING
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Научный руководитель **И.В. Ревенко**
Scientific adviser **I.V. Revenko**

Аннотация: В статье рассматривается применение электронных образовательных ресурсов при организации обучения РКИ в дистанционном и смешанном формате. На основе обзора литературы автор указывает основные характеристики электронных образовательных ресурсов и цели их применения. Также в статье описаны образовательные возможности Интернета и алгоритмы создания мультимедийных заданий.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение, русский язык как иностранный, мультимедийный курс, виртуальная языковая среда.

Abstract: The article discusses the use of electronic educational resources in the organization of RCT training in distance and mixed formats. Based on the literature review, the author indicates the main characteristics of electronic educational resources and the purpose of their use. The article also describes the educational possibilities of the Internet and algorithms for creating multimedia tasks.

Keywords: electronic educational resources, distance learning, Russian as a foreign language, multimedia course, virtual language environment.

На современном этапе развития образования применение электронных ресурсов при обучении различным предметам как в школе, так и в вузе считается необходимым элементом образовательного процесса.

Под *электронным образовательным ресурсом (ЭОР)* в методической и научной литературе понимают «ресурс, который включает в себя учебную, методическую, справочную, организационную и другие виды информации, необходимые для эффективной организации образовательного процесса, представленной в цифровом виде, для воспроизведения которой необходимы специальные технические средства обучения» [1].

Основными характеристиками ЭОР, по мнению И.В. Вербиловой, являются: интерактивность (возможность давать обратную связь), мультимедийность (использование разных каналов восприятия информации), самодостаточность (полнота представленной информации) [2].

Использование ЭОР при изучении русского языка как иностранного направлено на достижение следующих целей:

- повышение качества знаний и развитие познавательной активности студентов;
- повышение мотивации к изучению русского языка и развитие аналитического мышления;
- формирование навыков групповой и самостоятельной работы.

ЭОР как частное коррелирует с общим понятием «дистанционные образовательные технологии», по которыми мы понимаем технологии, реализуемые с применением информационных ресурсов при удаленном взаимодействии преподавателя и обучающегося. А. Соловов в своих работах вводит следующую классификацию таких технологий:

- face-to-face (лицом к лицу) – непосредственное, живое общение;
- использование мультимедиа материалов;
- использование печатных материалов;
- использование носителей информации (CD, флешки и др.);
- использование e-mail (переписка с помощью электронной почты);
- использование он-лайн материалов, представленных на разных платформах;
- использование LMS –онлайн-овых систем управления обучением (Learning Management Systems) [3, с. 119].

В период пандемии наиболее востребованными формами являлись «face-to-face» посредством приложений видеосвязи Skype, Zoom, GoogleMeet, а также использование онлайн-овых систем управления обучением (LMS) Moodle, Mirapolis, Эквио, Google класс и др. [4].

Обучение РКИ в дистанционном формате должно максимально учитывать возможности для «обучения иностранцев любой национальной принадлежности, разного уровня и степени мотивированности» [5, с. 27]. Для достижения указанной цели необходимо реализовать следующие шаги:

- разработать электронный учебный курс (определить его содержание, формы организации и контроля);
- предоставить доступ к материалам курса обучающимся (доступ сразу ко всему курсу или последовательный доступ к его элементам по мере их изучения);
- администрирование курса (управление динамикой в обучении, проведение контрольных и итоговых процедур) [6].

Новой структурной единицей методической организации учебного материала в рамках дистанционных курсов являются мультимедийные упражнения, которые моделируются и существуют в специальной обучающей электронной среде, работающей за счет гипертекста и применения различных мультимедиа, что делает возможным сочетание заданий по различным видам речевой деятельности и способствует развитию «языковой личности... в контексте культуры» [7]. Структура таких упражнений включает следующие элементы: название; постановка цели/задачи; информация-стимул; указание на пути решения задачи (опоры, ориентиры), инструкция; указание на возможные трудности в понимании материала и выполнении задания; образец выполнения; содержание; контроль или самоконтроль (ключи) [Там же].

Еще одной важной особенностью обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате является построение специального языкового пространства. А.Н. Богомолов пишет, что «виртуальная языковая среда обучения – это структурированное сетевое окружение участников лингводидактического процесса, которое включает комплекс электронных обучающих и прикладных ресурсов, а также инструментальные и коммуникационные средства» [8].

В настоящее время как такая открытая языковая среда, наполненная различными обучающими, языковыми и лингвометодическими материалами, выступает Интернет. Преподаватели РКИ активно используют на занятиях различный образовательный контент, размещенный в сети: виртуальные библиотеки и сайты со свежими периодическими изданиями на иностранном языке [9].

При организации обучения в дистанте важно также сформировать у студентов необходимые для этого формата умения, например, работа с поисковыми запросами: подбор сайтов по заданной тематике, работа с ключевыми словами, поиск мультимедийных материалов, разработка веб-квестов и др. [10]. Такая методическая организация работы с материалами интернета проектируется в соответствии с целями преподавателя и может включать как работу с готовыми сайтами, так и создание своих уникальных цифровых ресурсов.

При организации дистанционного обучения преподаватель точно будет использовать технические устройства (телефон, ноутбук, планшет или компьютер), которые в свою очередь требуют определенного программного обеспечения для их работы. Согласно последним опросам в педагогическом сообществе, опрошенные выделяют следующие программы, используемые на персональных устройствах, как обязательные для преподавания русского языка как иностранного:

- платформа Zoom для групповых занятий по видеосвязи. Основная методическая находка – возможность демонстрации рабочего стола преподавателя для включения текстовых документов, аудио- и видеоматериалов, которые будут видны всем остальным участникам;

- приложение Whatsapp в качестве группового чата и просто обмена информацией. Позволяет также оказывать поддержку в освоении курса в режиме онлайн;

- Google Classroom – цифровой сервис для создания своих курсов и программ. Позволяет работать с разными видами материала (текст, аудио-и видео-файлы, изображения). Есть возможность проводить тестирование с автоматизированной проверкой.

В дистанционном формате управление и контроль за процессом обучения обеспечивается за счет использования предложенных электронной платформой определённых программных форм и средств. Чаще всего в образовательных организациях используется платформа Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – это свободная система управления процессом обучением, созданная для организации взаимодействия между учителем и обучающимися, причем как в очном, так и в смешанном и дистанционном форматах.

Она относится к классу LMS (Learning Management System), а значит предполагает встроенные системы контроля и проверки динамики в процессе обучения: традиционных (тесты, прикрепление выполненных письменных/печатных

заданий, контрольных работ), интерактивных форм (взаимооценивание учеников, блоги, форумы, вебинары, статистика времени выполнения задания и количества попыток и проч.). Например, использование форума или чата при изучении русского языка как иностранного выглядит крайне методически привлекательным, так как позволяет увидеть, кто и на каком уровне уже может продемонстрировать навыки живой коммуникации, кроме того, у преподавателя есть возможность управления вектором данных обсуждений.

Еще одним достаточно часто используемым средством, которое является универсальным почти для любого вида языковой деятельности – это проведение вебинаров. Данное средство может быть использовано как самостоятельное, а может быть интегрировано в занятие как один из элементов деятельности или форм работы на платформе.

На продвинутых этапах в обучении РКИ активно используются мультимедийные ресурсы, содержащие аутентичные материалы (подкасты, социальные сети, стриминговые платформы и др.).

Как мы видим, данные инструменты обладают как достоинствами, так и недостатками, но они позволяют расширить поле для языковой практики и подтолкнуть обучающихся к самостоятельному поиску в образовательной деятельности по изучению языка.

Одним из наиболее современных и активно развивающихся направлений является не просто создание языковой среды, а целого виртуального пространства для обучения иностранному языку. Российские ученые В.А. Жильцов и И.А. Маев в своих работах предлагают создание взаимосвязанных систем, состоящих из четырех функциональных модулей:

- 1) репрезентативный модуль, отвечающий за информационную поддержку реализуемых дистанционных курсов по русскому языку как иностранному;
- 2) образовательный модуль, включающий реализацию и контроль процесса дистанционного обучения;
- 3) социальный модуль, нацеленный на создание условий для взаимодействия обучающихся в процессе изучения русского языка вне языковой среды;
- 4) модуль виртуальной языковой среды с пространством для практики обучающихся в виртуальной реальности [11].

Авторы предполагают, что такая модель электронных дистанционных образовательных ресурсов создаст условия для развития вторичной языковой личности обучающегося. Однако не стоит забывать, что для создания и поддержания работы такой виртуальной образовательной среды, требуются не только более глубокие знания в области информатики и программирования, но и специальное достаточно дорогостоящее оборудование, которое могут позволить себе не все образовательные организации.

В целом, все способы использования интернет-ресурсов предполагают активное включение преподавателя если не в сам процесс изучения языка, то в процесс отбора содержания и управления организацией курса, поэтому роль преподавателя при таком формате не просто не уменьшается, как опасались многие, а даже возрастает.

Опыт дистанционного обучения русскому языку как иностранному подтверждает эффективность применения мультимедийных технологий, которые позволяют сформировать единый комплекс на основе интеграции аудио-, видео, текстовых и графических материалов и повысить таким образом степень воздействия на студента и уровень усвоения материала.

Список литературы

1. Коротаева Я.Л. Экспериментально-практическая работа по применению ЭОР на занятиях по русскому языку как иностранному // Глобальная экономика и образование. 2022. Т.2. №2. С.91-100.
2. Вербилова И.В. Электронные образовательные ресурсы. Методические рекомендации // ГОУДПО(ПК)С КРИПКиПРО Центр методической и технической поддержки внедрения информационных технологий. 2016. С. 7-10.
3. Соловов А. Дистанционное обучение: технологии и целевые группы // Высшее образование в России. 2006. №7. С. 119-124 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-tehnologii-i-tselevye-gruppy>.
4. Курс К.Ю. Применение дистанционных технологий при обучении русскому языку иностранных студентов // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня, 2020 г.) / под общ. ред. Е. В. Корочкиной. – Ульяновск: УлГТУ, 2021. С.10-17.
5. Мукина О.Г. Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня, 2020 г.) / под общ. ред. Е. В. Корочкиной. – Ульяновск : УлГТУ, 2021. С. 18-21.
6. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. – URL:<http://moodle-center.ru/lib/akh-gilmutdinov-ra-ibragimov-iv-tsilvskii-elektronnoe-obrazovanie-na-platforme-moodle>.
7. Зубарева Ю.М. Специфика мультимедийного упражнения как электронно-образовательного ресурса в процессе обучения РКИ // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 09 (63). Часть 1. С.136-138. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.63.061>.
8. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. 20 с.
9. Байер Т. Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: опыт и практика в американской аудитории // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. – СПб., 2003. URL:<http://community.middlebury.edu/~beyer/mapryal>.
10. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учеб. пос. – М., 2013. 264 с.
11. Жильцов В.А., Маев И.А. Проект коммуникативного образовательного ресурса по русскому языку как иностранному с использованием технологии v-learning // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 34–50. DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-1-34-50.

Терентьева Ольга Ивановна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Terentyeva O.I.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

**СТРАТЕГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА В.П. АСТАФЬЕВА
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

**THE STRATEGY OF SEMANTIC READING
IN THE PROCESS OF STUDYING THE LIFE AND WORK OF V.P. ASTAFYEV
IN THE CLASSROOM OF THE RCT**

Научный руководитель **Н.В. Уминова**
Scientific adviser **N.V. Uminova**

Аннотация: В статье представлено исследование, включающее в себя методическую разработку занятия РКИ с использованием стратегии смыслового чтения. В статье дается определение понятия «смысловое чтение». В ходе исследования были получены следующие результаты: было показано, что приемы стратегии смыслового чтения можно применять на всех этапах работы с текстом на занятии РКИ.

Ключевые слова: смысловое чтение, русский язык как иностранный, уровень владения языком А2, технология развития критического мышления, работа с текстом.

Abstract: This article presents a study that includes the methodological development of RCT classes using a semantic reading strategy. The article defines the concept of “semantic reading.” During the study, the following results were obtained: it was shown that the techniques of the semantic reading strategy can be applied at all stages of working with text in the RCT lesson.

Keywords: semantic reading, Russian as a foreign language, A2 language proficiency, technology for the development of critical thinking, work with text.

Стратегия смыслового чтения является действенным и значимым инструментом не только в методике преподавания литературы для русскоязычных обучающихся, но и в методике преподавания РКИ. Обучение иностранных обучающихся предполагает наиболее кропотливую работу со словом и текстом, поэтому так важно подбирать интересные, эффективные задания для качественной текстовой деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что появляется необходимость в пополнении методического фонда разработок занятий, предназначенных для иностранных обучающихся с использованием стратегии смыслового чтения, что и было целью данного исследования.

Материалом для исследования были адаптированные тексты: а) биографического характера (В.П. Астафьев), б) рассказа «Конь с розовой гривой» данного автора. Метод, используемый в работе, – констатирующий эксперимент.

Начать исследование необходимо с обращения к понятию «смысловое чтение». Понятию смыслового чтения уделяют внимание многие исследователи

в своих статьях (С.В. Граф, Н.Н. Чистякова [1], Л.В. Мошкина [2], О.Б. Пяткова [3]), однако на сегодняшний день нет общего мнения в определении указанного понятия.

Основным для данного исследования выступает определение смыслового чтения в трактовке А.А. Леонтьева: «Смысловое чтение - это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [Цит. по 4, с.35]. Именно в этом определении есть связь между чтением, переработкой и усвоением информации в зависимости от коммуникативной ситуации.

В основе данного исследования лежит разработка урока РКИ для обучающихся из Китая. На этапе актуализации знаний обучающимся было предложено следующее задание, построенное на приемах «Ориентиры предвосхищения» и «Предваряющие вопросы» предтекстового этапа смыслового чтения:

Задание 1. Ответьте на вопросы.

Вам знаком писатель В.П. Астафьев? Что вы о нем знаете?

Если нет, то, посмотрев, на портрет В.П. Астафьева, предположите: а) какой по характеру человек перед вами? б) какая у него была жизнь?

Далее последовало знакомство с новой лексикой:

Задание 2. Объясните значение слов.

Арестовать, автобиография, отвернуться от человека, оказаться на улице, скитания, медаль, сменить, не покидать.

На текстовом этапе смыслового чтения при знакомстве обучающихся с адаптированным текстом о биографии В.П. Астафьева был использован прием «Чтение про себя с пометками»:

Задание 3. Читайте текст и одновременно отмечайте:

++ соответствует тому, что знаю;

- противоречит тому, что знаю;

+ новое;

? надо обсудить.

Во время послетекстовой работы обучающихся попросили вспомнить свои предположения, которые они сделали в первом задании:

Задание 4. Ответьте на вопрос:

Поменялось ли ваше мнение о жизни и характере В.П. Астафьева после прочтения текста?

Послетекстовая работа также была продолжена посредством простых и объясняющих вопросов:

Задание 5. Ответьте на вопросы:

1. Когда и где родился В.П. Астафьев?

2. Расскажите о детстве писателя.

3. Почему В.П. Астафьев попал в детский дом?

4. Участвовал ли В.П. Астафьев в войне?

5. На ком женился В.П. Астафьев?

6. Какие профессии были у будущего писателя?

7. Как началась писательская деятельность В.П. Астафьева?
8. Какое важное событие произошло в жизни В.П. Астафьева в 1958 году?
9. На какие темы писал В.П. Астафьев?
10. Какие произведения написал В.П. Астафьев?
11. О чем сборник «Последний поклон»?
12. Где похоронен В.П. Астафьев?

Далее началась подготовка к чтению текста В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Предтекстовая работа началась с работы над новой лексикой.

Задание 6. Объясните значение слов:

Лесозаготовки, взять на слабо, пряники, свернуться калачиком, грозить кулаком, туюсок, заимки.

Самым сложным из представленных слов было выражение «*взять на слабо*», поэтому было подготовлено толкование этого словосочетания для дальнейшего обсуждения (*Взять «на слабо»* - это вид манипуляции, построенной на нежелании человека казаться слабым).

Закрепление знания новой лексики происходило через словесное определение изображений.

Далее на предтекстовом этапе было обращено внимание на прием «*Рассечение вопроса*».

Задание 7. Посмотрите на заглавие текста. Какие ассоциации у вас возникают, когда слышите «*Конь с розовой гривой*»? Что вы представляете?

О чем может быть текст с таким названием?

После этого обучающихся просят прочитать текст и сравнить свои догадки о содержании текста на предтекстовом этапе с представлениями о тексте на послетекстовом этапе.

Задание 8. Прочитайте текст. Вспомните свои ассоциации к заглавию. Скажите, совпали ли ваши ожидания? О чем на самом деле текст?

Послетекстовая работа продолжается заданием на соотнесение героя и его описания (табл.1). Данное задание призвано определить знание и понимание обучающимися характеристик героев.

Задание 9. Соотнесите героя и описание.

Бабушка	велел попросить у бабушки прощения
Левонтий	бегала по селу и отдавала долги
Дедушка	пошёл на луг, зарабатывать на коня с розовой гривой
Соседские дети	ягоды пересыпать не стала решила прямо в туюске в город на продажу везти
Васена	затеяли драку - старший заметил, что остальные собирают ягоды не в посуду, а в рот
Главный герой	работал на лесозаготовках

Далее следует задание на проверку внимательности обучающихся и понимание логики текста. Обучающимся дается ряд изображений, характеризующих различные эпизоды сюжета текста. Задача - определить правильную последовательность событий.

Задание 10. Поставьте цифры рядом с картинками, чтобы порядок цифр отражал последовательность событий в рассказе. Подпишите каждую картинку словами из текста.

Завершается послетекстовая деятельность простыми, объясняющими, практическими и оценочными вопросами из классификации приема «Ромашка Блума».

Задание 11. Ответьте на вопросы:

Какие чувства у вас были, когда вы читали текст?

Были ли вы в подобной ситуации?

Как чувствовал себя мальчик после того, как обманул бабушку?

Пытался ли он все исправить?

Почему бабушка все же привезла мальчику пряник?

Таким образом, данное исследование показывает, что стратегия смыслового чтения может быть эффективно и разнообразно применена в обучении РКИ.

Список литературы

1. Граф С. В., Чистякова Н. Н. Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 1 (94). – С. 137–148.

2. Мошкина Л.В. Смысловое чтение современной детской литературы как путь духовно-нравственного воспитания подростков // Актуальные исследования. 2019. №3(3); URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-sovremennoy-detskoy-literatury-kak-put-duhovno-nravstvennogo-vozpitanija-podrostkov> (дата обращения: 13.04.2023).

3. Пяткова О. Б. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № V7. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170162.htm>.

4. Макеева С.Г., Мартынова Е.Н. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия // Ярославский педагогический вестник. 2020. №5 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-smyslovogo-chteniya-kak-universalnogo-uchebnogo-deystviya> (дата обращения: 27.04.2023).

Хорош Иван Алексеевич

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Khorosh I.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

ПОВЫШЕНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ»

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SPEECH SKILLS OF «AGROENGINEERING» DIRECTIONED FOREIGN STUDENTS

Научный руководитель: **О.А. Гришина**

Scientific adviser: **O.A. Grishina**

Аннотация: В статье исследуется коммуникативная подготовка иностранных студентов агроинженерного направления обучения и адаптация к профессиональному общению в рамках выбранной специальности. Даны рекомендации преподавателям специальных дисциплин по формированию у иностранных студентов профессиональных коммуникативных навыков.

Ключевые слова: иностранный студент, поликультурная среда, коммуникативные навыки, профессионально-коммуникативная компетенция.

Abstract: The article examines the communicative training of foreign students of the agro-engineering field of study and adaptation to professional communication within the chosen specialty. Recommendations are given to teachers of special disciplines on the formation of professional communication skills among foreign students.

Keywords: foreign student, multicultural environment, communicative skills, professional and communicative competence.

Несмотря на то, что текущее состояние экономики характеризуется как кризисное и сопровождается снижением деловой активности и резким спадом производства с ростом безработицы, ряд отраслей народного хозяйства Российской Федерации продолжает испытывать кадровый голод и потребность в квалифицированных рабочих и инженерах, потребность, которая может быть закрыта притоком трудовых мигрантов. Так, Министерством труда и социальной защиты утвержден перечень профессий, на которые не распространяются квоты на выдачу разрешений на работу для иностранных граждан, прибывающим в Российскую Федерацию. В документ вошли 113 профессий, специальностей и должностей, в частности, главный инженер, главный энергетик, работники в сфере монтажа и ремонта электрооборудования, инженер автоматизации и механизации производственных процессов, инженер-технолог, слесарь технологических установок и многие другие, в том числе и с в сфере сельскохозяйственного производства, обеспечивающего продовольственную безопасность страны [1, с. 127].

Современный уровень развития сельскохозяйственной техники и технологий обуславливает высокие требования к подготовке персонала, что, в свою очередь, вызывает необходимость организации обучения профессиональным

навыкам, притом не только обучения корпоративного, но и получения образования в государственных учебных заведениях в рамках федерального образовательного стандарта.

Среди обучающихся Красноярского государственного аграрного университета, выбравших направление обучения «Агроинженерия», присутствуют студенты из ближнего и дальнего зарубежья и субъектов Российской Федерации, имеющие свой государственный язык, установленный для употребления наряду с русским – государственным языком Российской Федерации. В качестве результата такого этнического разнообразия необходимо выделить разную степень владения коммуникативными навыками обучающихся.

Коммуникативная подготовка абитуриентов из стран СНГ и республик, находящихся в составе Российской Федерации, требует пристального внимания и коррекции. По словам А.В. Кореновой, под «коммуникативной подготовкой» следует понимать уровень сформированности коммуникативной компетенции повседневного общения и начальный уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции [2, с. 68].

Следует уточнить, что слабая сформированность системы коммуникативных знаний и низкий уровень развития коммуникативных умений иностранных студентов, обеспечивающих восприятие письменной и устной речи, может касаться только использования неродного обучающемуся русского языка. Например, работа со студентами из Узбекистана и Таджикистана на лабораторных работах, содержащих инструкции с чертежами и схемами, иллюстрирующими сборочные операции механизмов или особенности обслуживания и эксплуатации агрегатов машин, определённо выявляет способности и компетенции данных студентов, в то время как в остальных случаях явно обнаруживается языковой барьер.

При всех этих коммуникативных проблемах обучающиеся сразу погружаются в ситуацию профессиональной речевой деятельности, связанной с направлением обучения. Возникает барьер, связанный с особенностями профессионального общения и научного стиля, используемого в системе обучения с ориентацией на профессиональную терминологию. Обучающиеся сразу начинают испытывать значительные затруднения в понимании учебного материала. При этом основной задачей учебного заведения является, по В. М. Кирсанову, формирование определённых профессионально значимых качеств и способностей личности, подготовка квалифицированного специалиста, готового к выполнению какой-либо деятельности на высокопрофессиональном уровне. Образовательный процесс должен быть направлен на формирование личностных и профессиональных качеств будущего специалиста через социализацию в обществе и адаптацию к профессиональной деятельности [3, с. 697].

В процессе обучения студентов по программе бакалавриата в этнически смешанном коллективе необходимо интегрировать собственно профессиональную направленность материала и языковую составляющую. Только в этом случае формирование языковой компетенции студента определит как накопление

понятийного аппарата по выбранной специальности, так и освоение литературного и разговорного языка. По мнению Капустиной О. Н., директора лингвистического образовательного центра Белгородского аграрного университета, уточнение и работа с коммуникативными потребностями обучающихся, ориентация на личность иностранного студента, его интересы и способности должны определять организацию всего профессионально-ориентированного учебного процесса и преподаваемого материала [4, с. 18].

Е. П. Занкович, канд. филол. наук, доцента Белорусского аграрного университета считает, что для минимизации затруднений в профессиональном общении необходима целенаправленная работа с текстами по специальности. Это способствует пополнению словарного запаса, развитию техники чтения, овладению грамматическими конструкциями технического стиля речи, поможет овладению навыкам понимания и воспроизведения прочитанного и применению полученной информации в речевой деятельности. Текст в данном случае является образцом того, как функционирует язык [5, с. 356].

Для повышения уровня сформированности коммуникативных навыков иностранных студентов, обучающихся по направлению «Агроинженерия», канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко Кривошапова Н.В. предлагает включать в учебный процесс различные комплексы упражнений [6, с. 92]. С опорой на данную методику предлагается разработать несколько групп упражнений, адаптированных для иностранных студентов технического направления обучения.

Первая группа упражнений предполагает восприятие и создание микро-текстов на разные темы. Это может быть, в частности, сочинение-рассуждение на тему «Почему я выбрал данную профессию» или сочинение-повествование на тему «Как прошёл мой первый опыт работы по специальности». Образцы могут быть взяты из литературы или подготовлены и предоставлены преподавателем. В результате, как правило, выясняется, что большинство иностранных студентов, поступивших на обучение в Красноярский ГАУ по направлению «Агроинженерия», уже имеют некоторый предварительный опыт работы по специальности и приняли решение продолжать развитие своих профессиональных навыков, кроме того, имеют планы на дальнейшее проживание на территории Красноярского края.

Если рамки изучаемой дисциплины позволяют, а коммуникативная подготовка иностранных студентов очень слабая, могут быть использованы приемы из методики преподавания РКИ с внедрением тематических диалогов и / или выступлений перед аудиторией с включением в речь новых слов, включающих профессиональную и терминологическую лексику. Однако при использовании данного вида работы необходимо учитывать, что на занятии атмосфера в коллективе должна быть максимально дружелюбная, а также учитывать тот факт, что обучающиеся, не имея должного уровня навыков аудирования, могут воспринимать на слух русскую речь искаженно, в соответствии с влиянием собственной

национальной языковой среды. Можно с уверенностью сказать, что это касается также русскоговорящих студентов, впервые услышавших технические термины.

Вторая группа упражнений способствует развитию навыков чтения с заучиванием терминов, стандартных речевых оборотов научно-технического стиля, определений из ГОСТа и специальной литературы. Начинать рекомендуется с зачитывания материала перед аудиторией вслух с последующим в течение семестра усложнением заданий – представления и комментирования материала с использованием фото- и видеоматериалов. Темы должны быть связаны не только с речевой, но и с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Например, для всех направлений обучения может быть рекомендована тема «Визитная карточка» (опираясь на составленный самостоятельно текст или на образец рассказать о себе, о своём опыте работы или об особенностях своей национальной культуры и жизни дома), «Составим резюме» (ещё один вариант самопрезентации, но с использованием диалогового режима с аудиторией), для направления «Агроинженерия» – «Конструкция и принцип работы агрегата / механизма» (предметное освещение принципа работы, эксплуатации или технического обслуживания заданного объекта технической системы в соответствии с изучаемой темой) и т.п.

Третья группа упражнений должна быть связана с повышением навыков говорения и аудирования. Преподавателем могут быть созданы или воссозданы ролевые ситуации, провоцирующие спонтанную речевую деятельность обучающихся, например, при групповом обсуждении вопросов профессионального характера: особенности ремонта двигателя внутреннего сгорания, коробки передач и т.п. Например, обсуждение таких вопросов, как подвеска автомобиля или кузовной ремонт позволяют вывести обучающихся на заинтересованный диалог с активным использованием как профессиональной, так и общеязыковой лексики. Согласно мнению методиста Н. К. Грабовского, д-ра филол. наук, академика, коммуникация в сфере профессиональной деятельности не должна сводиться только к анализу специализированной профессиональной лексики. Речевое профессионально-ролевое взаимодействие обучающихся должно рассматриваться как система коммуникативных актов с содержанием специфической терминологии [7, с. 140]. В ситуации, созданной третьей группой упражнений, возникает наибольшее количество речевых ошибок, которые могут быть проанализированы и своевременно исправлены.

Таким образом, владение методикой преподавания РКИ является важной и необходимой компетенцией для специалистов-предметников, работающих в группах с иностранными студентами. Это позволит повысить навыки профессионального общения обучающихся, расширит запас профессиональной лексики, увеличит количество и качество возможных социальных и профессиональных контактов. Учёт коммуникативного состояния подготовки иностранных студентов должен отражаться при подготовке современных учебных пособий по направлению «Агроинженерия», что повлияет на модель преподавания дисциплины и позволит достаточно быстро и качественно развить у иностранных студентов требуемые профессиональные и общекультурные компетенции.

Список литературы

1. Филимонов К.В. Возможности Красноярского ГАУ в восполнении местных и региональных дефицитов рынков труда и образовательных услуг // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ, Красноярск, 19 – 21 апреля 2022 года. Том Часть 2. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 126-131.
2. Коренева А.В. Теоретические основы профессионально ориентированного обучения речевой деятельности студентов-нефилологов. – Мурманск: Мурманский государственный технический университет, 2009. – 418 с.
3. Кирсанов В.М. Анализ взаимосвязи типа личности и сферы будущей профессиональной деятельности студентов различного профиля обучения // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 696-699.
4. Капустина О.Н. Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному // Научные тенденции: Педагогика и психология : сборник научных трудов по материалам XXIX международной научной конференции, Санкт-Петербург, 04 мая 2020 года / Международная Объединенная Академия Наук. – СПб: Международная Объединенная Академия Наук, 2020. С. 18-20.
5. Занкович Е.П. Учебный научный текст в профессионально-ориентированном обучении РКИ // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, 03 октября 2019 года. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет ООО «НАУЧНЫЙ МИР», 2020. С. 356-359.
6. Кривошапова Н.В. Профессионально-коммуникативная подготовка студентов-нефилологов математического профиля // Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст.: VI Междунар. науч.-практ. конф. / Забайкал. Гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2018. 247 с.
7. Гарбовский Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) // Функционирование системы языка и речи. М.: МГУ. 1989. С. 139-147.

Чжоу Ян

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай

Zhou Yang

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

THE IMAGE OF THE TEACHER IN CHINESE CULTURE

Научный руководитель **Н.Н. Бебриш**

Scientific supervisor **N.N. Bebrish**

Аннотация: Статья посвящена изучению образа учителя в китайской культуре и обсуждает основные функции и миссии учителей в разные периоды истории, а также важность уважения к учителям в китайской культуре.

Ключевые слова: учитель, образ учителя, китайская культура, традиции.

Abstract: The article is devoted to the study of the image of a teacher in Chinese culture and discusses the main functions and missions of teachers in different periods of history, as well as the importance of respect for teachers in Chinese culture.

Keywords: teacher, image of a teacher, Chinese culture, traditions.

Учителя в китайской культуре играют важную роль, они являются не только трансляторами знаний, но и наставниками в моральных и этических вопросах. Образ учителя в Китае имеет глубокие корни в традиционной китайской философии и общественной жизни. Изначально учителей называли «учитель» и «Сянь Шэн», что дошло до настоящего времени. Одним из известнейших во всем мире учителей является Конфуций, первый просветитель в истории Китая, которого считают «Самым святым учителем» и «Учителем всех веков».

В «Книге Шан» периода Чуньцю говорилось: «Бог сотворил людей, создал для них королей и создал учителей». Статус «учитель» уступает только небу, земле, монарху и родителям и написан на одной табличке для поклонения людям. Высказывание «Монарх, Небес и Земли, родитель и учитель» ставит учителя на пятое место. Это народное почетное имя учителя, которое полностью отражает древнюю прекрасную традицию и добродетель китайской нации, уважающей учителей.

«Сюэцзи» - статья в «Книге обрядов» - первая работа, посвященная образованию и преподаванию в истории Китая, и, возможно, одна из первых в мировом образовании. Эта статья написана на тысячу лет раньше труда «Великая дидактика» известного просветителя Яна Амоса Коменского. Слово «учитель» впервые появилось в «Сюэцзи»: «Быть учителем - значит научиться быть монархом» [1, с.4]. «Сюэцзи» придает учителям высокий статус и в то же время выдвигает строгие требования для них, например: «Учителя должны понимать не только факторы успеха в образовании, но и причины неудач в образовании, чтобы они могли быть компетентны в своей работе» [1].

Эти глубокие традиции были унаследованы и развиты многими педагогами последующих поколений и оказали значительное влияние на создание и развитие китайской педагогики и психологии. Принципы преподавания «Сюэцзи»: обучение друг у друга, шаг за шагом продвигаться вперёд, вдохновение и индукция, умение выявлять сильные стороны учащихся и направлять их к исправлению своих ошибок - по сей день имеют большое значение.

Предназначение и роль китайских учителей в разные исторические периоды была неодинакова. Китай - страна, которая уважает учителей и ценит дао, но статус учителей поднимался и падал, претерпевал постоянные изменения в ходе истории.

В первобытном обществе учителями являлись родители и старейшины. Как говорится в «Троеслоии», «...виноваты родители, которые обеспечивают своих детей только едой и одеждой, но не дают им хорошего образования». Они учат своих отпрысков изготавливать инструменты и пользоваться ими, прививают трудовой опыт и привычки поведения в жизни. Только на заре рабовладельческого общества появились школы, превратившие труд учителей в специализированную профессию.

В рабовладельческом обществе была внедрена система, по которой академические круги и школы контролировались и/или организовывались правительством. В это время существовало два типа школ: аристократические школы (Го Сюэ) и гражданские школы (Сян Сюэ). В аристократических школах преподавали крупные чиновники столицы, а учителями гражданских школ были местные чиновники. Принцы Сына Неба каждый год проводят грандиозную церемонию, чтобы выразить значение «уважения к учителю и Дао». В «Книге обрядов-Сюэцзи» записано: «С древних времен короли ставили образование на первое место в управлении страной и народом». Отсюда и акцент монарха на обучении и уважении к учителям. В этот период на учителя лежала не только ответственность за обучение студентов, он был должностным лицом, отвечал за моральную и политическую критику монарха, был обязан помогать королю в управлении страной. Поэтому статус учителей в то время был чрезвычайно высок [2].

Профессия «учитель» стала самостоятельной в период Чуньцю. Частная школа явилась историческим продуктом социальных изменений Чуньцю-периода. Это означало, что дворяне-рабовладельцы утратили свою монополию на культуру. Великий просветитель Конфуций появился в конце Чуньцю-периода, он основал частную школу, нарушив монополию знати на знания. Набор методов обучения, который он сформировал в процессе создания частной школы, оказал значительное влияние на древнекитайское образование и распространение древнекитайской культуры. Под влиянием методов обучения, предложенных Конфуцием, роль учителя претерпела некоторые изменения. Для учащихся учителя стали также родителями и друзьями. В то время политический статус учителей был еще очень высок. Они были свободны в дебатах и позволяли ученикам выдвигать свои собственные взгляды. В этот период появился еще один великий просветитель - Мэн-цзы.

После того, как Цинь Шихуанди объединил мир и запретил частное обучение в сфере образования, статус учителей резко упал, что сделало учителей не только наследниками, но и защитниками культуры. Во время правления императора Уди из династии Хань Дун Чжуншу возник призыв “искоренить сто школ и почитать только конфуцианство”, чтобы поднять статус учителей на ту же высоту, что и королей. Во времена династии Сун изобретение и популяризация книгопечатания позволили значительно развить дело образования. В большом количестве появились различные частные школы и Сян Сюэ, а статус учителей при династии Сун так и не улучшился. С развитием взаимодействия с другими странами в конце правления династии Цин правительство открыло ряд новых школ.

В период движения за модернизацию начали появляться современные школы. Цай Юаньпэй, президент Пекинского университета, набирал учителей эклектичным образом, так что позиционирование роли учителей постепенно соответствовало современному профессиональному развитию, а учителя играли важную роль в распространении передовых идей [3].

Введение в действие «Закона о народных учителях Китая» 1 января 1994 года [4, с.3] позволило законодательно подтвердить социальный и политический статус учителей. 23 сентября 2000 года Министерство образования издало «Положение о квалификации учителей», чтобы продемонстрировать профессионализм учителей. Развитие навыков профессионализма означает, что учителя укрепили достоинство и ценность знаний как носители знаний. Известный китайский педагог Тао Синчжи сказал: «Учись быть учителем, действуй как модель мира». Миссия современных учителей - учить и воспитывать людей. Учителя должны не только обучить студентов знаниям, но и прививать им духовные ценности, такие как доброта, честность, трудолюбие и уважение.

Образ учителя нашел отражение на страницах многих классических произведений китайской литературы. Обратимся к некоторым из них.

Повесть «Равнина белого оленя (БайЛююань)» написана Чэнь Чжунши. Действующее лицо - СяньШэн Чжу, он духовный наставник БайЛююаня, занимается в одиночестве и читает стихи и книги, он равнодушен к славе [5]. Каждый раз, когда люди сталкиваются проблемами, он может вдохновить их несколькими словами; он тот Бай Цзясюань, который всю свою жизнь был «слишком прямолинеен». Он пророк и мудрец на равнинах БайЛююаня. Как и Мелькиадес в «Сто лет одиночества», он просто слабый старик, но обладает бесконечной силой и мудростью [6, с.3].

В книге Лаоше «Четыре поколения под одной крышей» описан учитель английского языка по имени Ци Жуйсюань. Он родился в простой семье, воспитан в традиционной культуре с такими качествами, как «верность» и «сыновнее почтение»; он также получил образование в новой школе и познакомился с западной культурой из первых рук. Он находится в противоречии, потому что его совесть все еще существует и на бурном политическом фоне он не позволяет себе пойти против своих принципов; он также слаб, потому что ясно видит природу человеческой натуры, но ему все еще мешает семейная кровь. Противоречия его носят социальный, иерархический и семейный характер [7, с.23].

В конце концов Ци Жуйсюань предпочел сопротивляться обстоятельствам и обрел новую жизнь [8, с.82-85].

Цзя Юйцунь из произведения «Сон в красном тереме» использует профессию учителя для реализации своих амбиций. Работа учителем в частной школе - это переходный период для Цзя Юйцуна на пути к профессии чиновника. Хотя Цзя Чжэн был очарован знаниями Цзя Юйцуна, Цзя Баоюй уже почувствовал лицемерие Цзя Юйцуна. Внешне он был доброжелательным, праведным и мудрым, но в глубине души ему просто хотелось разбогатеть [9, с.14]. Чтобы продолжить свой официальный путь, он позволил блудному сыну Сюэ Пан забирать дочь благодетеля Инлянь. Цзя Юйцунь - представитель жесткой официальной системы отбора после формализации конфуцианства и императорских экзаменов.

Образ учителя как социальное ожидание роли учителя и характеристика собственной роли и поведения является относительно стабильной и общей оценкой и общим впечатлением, формируемым людьми о функциях, характеристиках и поведении учителя в определенных исторических условиях и культурных контекстах. Он не только отражает присущие профессии учителя характеристики, но и имеет определенный культурный и эпохальный характер, который является своеобразным “наследованием” и “эволюцией” представления.

Образ китайских учителей “конструируется” непрерывным взаимодействием учителей на протяжении веков с обществом и культурой, в которых они росли и развивались. Этот образ наследует культурную коннотацию прошлого, представляет и отражает современные культурные особенности, является микрокосмом социальной культуры и культуры образования.

Список литературы

1. Опера Фэн - солдат. Этические идеи воспитания и его современные апокалипсисы из «Этикета» // Вестник Юго-Западного национального университета: издание гуманитарных и общественных наук. 2009. № 8.
2. Сборник истории образования в Китае. Уфа, 1984.
3. Материалы по новейшей истории образования в Китае. Шу Синь: Издательство народного образования, 1981.
4. Профсоюз Школы науки и технологий Фошан. Закон о педагогах Китайской Народной Республики // Исследования в области базового образования. 1995. № 4.
5. Чэнь Чжун (1942-2016). Белый олень. 2-е изд., испр. Пекин: Издательство народной литературы, 2001. 677с.
6. Чжан Яньлин Г-н Чжу Мудрый - поверхностный анализ образа // Современное педагогическое образование. 2005. № 1.
7. Старый дом (1899 - 1966). IV Конгломерат. Ухань]: Литературно-художественное издательство Янцзы. 2012.
8. Шэнь Цзяньлинь Сочетание характеров Цири Сюаня // Шедевры по достоинству. 1988. № 4. С. 82-85.
9. Дэн Куэйи Формирование образа деревни Цзя Жун в «Мечтах о Красном Доме» // Журнал «Сны о Красном Доме». 1980. № 3.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ
И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
В ИЗУЧЕНИИ РКИ И РКН**

Бебриш Надежда Николаевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Bebrish Nadezhda Nikolaevna

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

Чжан Лэй

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Китай

Zhang Lei

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva, China

**АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «СТИХИИ»
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ**

**ASSOCIATIVE FIELD OF «ELEMENTS»
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS
OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS**

Аннотация: в статье рассматривается ассоциативное поле «стихий» в восприятии русских и китайских студентов, описываются полученные реакции, определяются сходные и различные ассоциации респондентов.

Ключевые слова: стихии, ассоциация, реакция, стимул, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле.

Abstract: the article examines the associative field of “elements” in the perception of Russian and Chinese students, describes the reactions received, identifies similar and different associations of respondents.

Keywords: elements, association, reaction, stimulus, associative experiment, associative field.

Для описания образов стихий исследователи традиционно обращаются к фразеологической системе, которая содержит общие для всех членов данного социума ментальные представления, является памятником народной культуры, традиций и преданий. Вместе с тем существует необходимость иметь представление о месте данных образов в языковом сознании современных носителей языка, в частности молодого поколения. В языковом сознании, формируемом значением слов того или иного языка, содержится «национально-субъективный образ мира» и присущие ему «общенародные, стереотипные представления» [1, с.13]. Что позволяет более объективно описывать изучаемое явление. Для решения поставленной задачи был выбран один из видов ассоциативного эксперимента – цепочечный.

Цепочечный ассоциативный эксперимент – это психолингвистический метод исследования, при котором испытуемым предлагается реагировать на стимул несколькими ассоциациями в течение определенного времени [2, с.206] (в нашем случае – 60 секунд). Эксперимент проведен в декабре 2021 года. В нем приняло участие 38 человек, из них 22 китайских студента, обучающихся в Красноярске,

и 16 русских студентов. Для чистоты результатов слово-стимул произносилось на родном для испытуемых языке, инструкция «отвечать первым пришедшим в голову словом» также была дана на родном для каждой группы языке.

Результаты эксперимента представлены в таблице.

Таблица

Ассоциации на слово-стимул «стихии»
в восприятии китайских и русских студентов

Китайские студенты		Русские студенты	
ассоциации	количество	ассоциации	количество
Ядерная зона		Ядерная зона	
Вода	19	вода	10
Дерево	18	огонь	9
Золото	16	земля	9
Огонь	16	быстрый	9
Земля	13	воздух	9
свобода	9	природа	9
природа	8	непредсказуемый	9
Ветер	8	ветер	8
Солнце	8	буря	7
толпа народа	8	ураган	7
Ураган	8	пожар	6
Паника	8	ярость	6
парашют	7	страсть	5
разрушение	7	волны	4
Взрыв	7	Аватар	4
молния	6	Околоядерная зона	
Дождь	6	стихия воды	3
Море	6	гармония	3
извержение вулкана	6	власть	3
Космос	6	электростанция	3
лава	5	вулкан	3
воздух	5	буйство	3
буря	5	цунами 2	
человек с плохим характером	4	затопление 2	
проблемы	4	дождь	2
Околоядерная зона		шторм	2
снег 3		непогода	2
железо	3	энергия	2
град	3	изменчивость	2
пролет	2	бог	2
мироздание 2		лесной пожар	2
война	2	потоп	2
войско	2	Периферийная зона	
Периферийная зона		глобальное потепление	1
звук	1	смерч 1	
Сила 1		космос	1
Атом	1	землетрясение 1	
		выход из берегов	1

В результате эксперимента было получено 388 реакций (72 слова с разной степенью повторяемости реакций) на слово-стимул *стихии*: 234 реакции китайских студентов (36 слов), 154 реакции русских студентов (36 слов).

Количественные показатели слов-реакций на слово-стимул «стихии» в восприятии китайских и русских студентов. Частеречная принадлежность: существительные – 33 (китайские студенты), 30 (русские студенты), прилагательные – 0 (китайские студенты), 2 (русские студенты), словосочетания – 3 (китайские студенты), 4 (русские студенты). Характеристика ассоциаций по характеру связи со словом-стимулом: парадигматические – 33 (китайские студенты), 30 (русские студенты), синтагматические – 0 (китайские студенты), 2 (русские студенты), фразовые – 3 (китайские студенты), 4 (русские студенты).

Характеристика ассоциаций по отношению: позитивные – 25 (китайские студенты), 22 (русские студенты), негативные – 11 (китайские студенты), 14 (русские студенты).

Анализ материала показал, что в языковом сознании респондентов обеих групп реакции, обозначающие стихии, находятся в ядерной зоне: *вода, дерево, золото, огонь, земля* (в ответах китайских респондентов), *вода, огонь, земля, воздух* (в ответах русских респондентов). В ответах китайских студентов не было реакции *металл*, но присутствуют реакции *золото, железо*, являющиеся видами к родовому *металл*.

У китайских и русских респондентов имеются общие реакции: *вода, огонь, земля, воздух, ветер, буря, ураган, природа, дождь, космос*, которые называют стихии, способ и место их проявления, свидетельствуют также о том, что в языковом сознании всех респондентов стихии неразрывно связаны с природой и космосом. Однако стоит отметить, что частота встречаемости реакции у китайских студентов гораздо выше (см. таблицу 1).

По значению все реакции-ассоциации можно с некоторым допущением разделить на три большие группы: 1) стихии как природное явление, 2) стихии как составляющее мироздания, 3) проявление стихий и стихийности в социуме.

В языковом сознании китайских респондентов стихии как природное явление представлены следующими ассоциациями: *вода* (вода, дождь, море, град, снег), *огонь* (огонь, солнце, молния, извержение вулкана, лава), *воздух* (ветер, ураган, воздух, буря), *земля* (земля), *металл* (золото, железо), *дерево* (дерево).

Восприятие стихий как природного явления русскими студентами: *вода* (вода, волны, стихия воды, дождь, шторм, потоп, цунами, затопление, выход из берегов, волны), *огонь* (огонь, вулкан, пожар, лесной пожар), *воздух* (воздух, ветер, ураган, буря, смерч), *земля* (земля, землетрясение).

Анализ данных показывает, что в языковом сознании всех испытуемых имеется достаточно четкое представление о стихиях и их воплощении, которое совпадает с традиционным (ментальным), отраженным во фразеологической картине мира обоих народов.

Стихии как составляющее мироздания в реакциях китайских респондентов представлены словами: *природа, космос, мироздание, атом*. Можно составить фразу: «*Стихии – это результат деятельности мироздания, который проявляется в явлениях природы и объединяет ее от атома до космоса*». Реакции русский студентов представлены словами: *природа, гармония, буйство, энергия, изменчивость, бог, космос*.

Стихии могут быть непредсказуемыми и быстрыми, им присуща свобода. В этом случае указывается на гармоничность стихий в природе, их изменчивость и их творца (в языковом сознании ряда студентов)

Проявление стихий и стихийности в социуме реализуется часто негативными ассоциациями: *толпа народа, паника, разрушение, взрыв, проблемы* (в восприятии китайских студентов), *ярость, глобальное потепление* (в восприятии русских студентов). Интересно, что негативные реакции есть и в первой группе значений. Стихии проявляются негативно как природное явление и как деятельность (характеристика) человека и социума. Вместе с тем, позитивных реакций в ответах всех испытуемых больше, чем негативных.

Итак, проведенный эксперимент показал, что ответы респондентов в значительной мере зависят от личного социокультурного опыта испытуемых, кроме того, выявлены различия в ассоциациях: русские студенты указали на четыре основные стихии: огонь, воду, воздух, землю, а в китайском языке таких стихий пять: металл, вода, дерево, огонь, земля. Для респондентов обеих групп слово «стихия» ассоциируется с природными явлениями, которые происходят независимо от человеческой воли. Это могут быть бури, землетрясения, цунами, лесные пожары. Поэтому одной из ассоциаций у русских студентов стало слово «непредсказуемость». У китайских студентов такая ассоциация не выявлена. Кроме того, у китайских студентов отсутствует ассоциация «лесные пожары».

Наиболее частой ассоциацией стали явления природы. Стихии – это четыре (или пять) основных элемента, которые считались основой всего сущего в древних учениях. Они связаны с различными качествами: вода – эмоции и чувства, огонь – страсть и энергия, земля – физическое тело и материя, воздух – мышление и коммуникация.

На первом месте по употреблению в обеих группах стала ассоциация *вода*, стихия которой реализуется также в других реакциях: *снег, дождь, потоп, затопление*. Вода – это одна из стихий, которая может быть как благотворной, так и разрушительной. Она связана с жизнью и рождением, но может вызывать стихийные бедствия, такие как наводнения и цунами.

Частой ассоциацией как среди китайских, так и среди русских студентов является реакция *огонь*. Огонь – это стихия, которая связана с теплом, светом и энергией, в том числе электроэнергией. Огонь может быть представлен различными явлениями, такими как вулканические извержения, лесные пожары или молнии.

Интересно, что русские студенты не указали такую ассоциацию как «свобода». Для студентов стихия, в основном, ассоциируется с природой, силой природных явлений, которые могут быть как благоприятными, так и опасными. Например, многие студенты называют воду, огонь, землю и воздух как основные стихии. Они видят в них не только природные элементы, но и источник энергии для промышленного производства, для функционирования городов.

Студенты, как показал эксперимент, связывают стихию еще и с эмоциями, характером, поведением человека. Они видят в стихии не только природные силы, но и силы, которые движут человеком и определяют его поведение.

Независимо от того, какие ассоциации вызывают стихии у студентов, они остаются одним из самых загадочных и привлекательных концептов для исследования.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. 2-е изд. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2011. 416 с.
2. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. 624 с.

Васильева Светлана Петровна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyeva S.P.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

О МЕХАНИЗМАХ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

ABOUT THE MECHANISMS OF MOTIVATION OF FOREIGNERS TO LEARN RUSSIAN

Аннотация: В статье представлено определение мотивации к изучению РКИ, типологии мотивов, известные в педагогической психологии. Описана попытка выявления мотивов экспериментальным путем.

Ключевые слова: мотивация, мотив, иностранные студенты, РКИ, потребности личности, ассоциативный эксперимент.

Abstract: The article presents the definition of motivation to study Russian as a foreign language, a typology of motives known in pedagogical psychology. An attempt to identify motives experimentally is described.

Keywords: motivation, motive, foreign students, Russian as a foreign language, personality needs, associative experiment.

В ситуации, когда особенно важными становятся связи между государствами и народами доброй воли, активизируются процессы образовательной миграции, привлечение желающих изучать русский язык, русскую культуру на основе взаимного интереса и уважения к иным языкам и культурам.

Функции языка многообразны: кроме информационной, лежащей на поверхности, при изучении языка актуализируется функция ментальная, трансляция картины мира, что в результате ведет к принятию и пониманию «чужого», к сближению народов.

Вопросы межкультурной коммуникации государственного и политического характера переплетаются с психологией и интересами личности, вовлеченной в образовательную миграцию, желающей изучать русский язык как иностранный (РКИ).

Среди множества проблем обучения иностранцев русскому как иностранному не последнее место занимает вопрос мотивации и мотивов к обучению РКИ.

«Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной

¹ Исследование выполнено по проекту «Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00018-23-02).

интерпретации» [1, с. 197]. По Л.С. Выготскому, мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Мотивация как явление, как часть процесса обучения включает в себя конкретные мотивы и определяет, насколько эффективным оно будет.

«Мотивы являются «мотором» любой деятельности и учебной деятельности в том числе, «запускным механизмом» изучения иностранного языка. Практика преподавания разных учебных предметов показывает, что без наличия соответствующих мотивов учебная деятельность неэффективна» [2, с. 40]. Так, в результате анкетирования было установлено, что наибольший интерес к изучению русского языка узбекскими студентами обусловлен желанием овладеть практическими речевыми навыками межкультурной коммуникации.

Мотивация как явление обладает структурой. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» [3, с. 53].

Следовательно, структура мотивации зависит от направленности личности и выбора доминирующих мотивов. Важным для исследования структуры мотивации становится выделение Б. И. Додоновым ее четырех структурных компонентов исходя из потребностей личности:

- 1) удовольствия от самой деятельности,
- 2) значимости для личности непосредственного ее результата,
- 3) «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность,
- 4) принуждающего давления на личность.

Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – ее целевыми составляющими [4].

М. Аргайл расширяет перечень структурных компонентов мотивации на основе потребностей:

- 1) несоциальные потребности, которые могут вызвать социальное взаимодействие (биологические потребности в воде, еде, деньгах);
- 2) потребность в зависимости как принятие помощи, защиты, принятие руководства, особенно от тех, кто авторитетен и имеет власть;
- 3) потребность в аффилиации, т. е. стремление быть в обществе других людей, в дружеском отклике, принятии группой, сверстниками;
- 4) потребность в доминировании, т. е. принятии себя другими или группой других как лидера, которому дозволено говорить большее время, принимать решения;
- 5) сексуальная потребность – физическая близость, дружеское и интимное социальное взаимодействие представителя одного пола с привлекательным представителем другого;
- 6) потребность в агрессии, т. е. в нанесении вреда, физически или вербально;
- 7) потребность в чувстве собственного достоинства (self-esteem) [5].

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и другие схемы – Х. Мюррея, А. Маслоу и других. В частности, в работах П. М. Якобсона

можно найти классификации мотивов «по характеру общения» (деловые, эмоциональные), по социальным, духовным потребностям: интеллектуально-познавательные, морально-этические и эмоционально-эстетические [6].

Согласно А. А. Леонтьеву, мотивы можно разделить на три основные потребности, ориентированные на:

- а) объект или цель взаимодействия;
- б) интересы самого коммуникатора;
- в) интересы другого человека или общества в целом [7].

Во время экспериментального изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявлено четыре мотивационные ориентации:

- а) на процесс,
- б) на результат,
- в) на оценку преподавателем,
- г) избегание неприятностей [8].

По наблюдениям преподавателей одного из вузов Узбекистана, у студентов наблюдается высокая учебная мотивация, но уровень индивидуально-личностной мотивации к изучению РКИ у них довольно низкий [2].

В условиях межкультурной коммуникации особенно важно соблюдать принцип «культуросообразности» (А. Дистервег). Преподавателями Воронежского государственного университета, в котором обучаются РКИ студенты из Индонезии, отмечается большой интерес и усердие студентов в процессе овладения русским языком, однако преподаватели подчеркивают необходимость знания национально-культурных особенностей их страны и создание комфортных психологических условий на занятиях. В современных условиях преподавания наиболее действенными способами формирования мотивации изучения русского языка являются различные приемы формирования интереса к русскому языку как средству межкультурного общения, к русской культуре, к будущей профессии, к занятиям по русскому языку, к организации самостоятельной работы студентов, взаимосвязи всех аспектов обучения РКИ [9].

Преподаватели Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, начиная обучение РКИ группы студентов из Шри-Ланка, для знакомства с представителями другой культуры предприняли эксперимент по выявлению у иностранных студентов сведений о языке и культуре принимающей страны.

Преподавателями был проведен ассоциативный цепочечный эксперимент в группе слушателей Шри-Ланка на «нулевом» этапе обучения русскому языку в КГПУ им. В.П. Астафьева в 2023 г.

В качестве стимулов использованы 13 слов и словосочетаний с заданием ответить любым количеством реакцией любой части речи.

В эксперименте использовался язык-посредник – английский, которым участники эксперимента владеют на разном уровне.

В результате были получены 13 ассоциативных полей, которые сгруппированы по содержанию видов информации: лингвострановедческая, этнокультурная, социолингвистическая.

Лингвострановедческая информация:

На стимул «Россия» получены следующие реакции: холодно, большая страна, прекрасно, хороший человек, хорошая страна. – Наибольшее количество реакций связаны с оценкой климатических условий и размеров страны; 30 % реакций-ассоциаций положительные. Таким образом, предварительное представление о стране изучаемого языка как о большой холодной, но хорошей стране с хорошими людьми.

Стимул «Путин» вызвал ожидаемые реакции по определению статуса: президент – 56 %, и далее 44 % – оценки в превосходной степени (лидер, лучший правитель, лучший в мире, крутой).

В ассоциативном поле «Москва» – красивый город, прекрасный город, трудный город, сложно, столица, скрытно, темнота, большой город – отмечаем 25 % положительных оценочных определений (красивый, прекрасный), 50 % тревожных (трудный, сложно, скрытно, темнота), 25 % нейтральных (столица, большой город).

В ассоциативном поле «Красноярск» – 20 % реакций (мой город), определяющие город, в котором предстоит учиться; 70 % положительных оценок (красиво, красивые деревья, хорошие люди, хорошо, живой город, мир); 10 % - климатические особенности (снег).

Этнолингвистическая информация.

Этнолингвистическая информация содержит представление иностранных студентов о национальных особенностях русских, среди которых им предстоит какое-то время жить и учиться. Она вербализована в ассоциативных полях: «Русский человек», «Русский язык», «Праздник».

Стимул «Русский человек» ассоциируется у представителей Шри-Ланка с положительной стороны (хорошо, очень честные, хорошие и красивые люди), в гендерном отношении (сильные мужчины, красивые женщины), в проявлении чувств (любовь, очень дружелюбно, дружелюбный, любимый).

«Русский язык» как изучаемый предмет представляется 91 % испытуемых (сложно, трудно), 9 % – (очень легко).

«Праздник» в представлении студентов Шри-Ланка как приятное времяпрепровождение (весело 2, хорошо, интересно, отдых), повод для встречи с друзьями, путешествие (вечеринка, хорошее посещение, путешествие). (Ожидаемые нами упоминания о национальных праздниках не прозвучали).

Социоллингвистическая информация.

В ассоциативном поле «Семья» – 62,5 % испытуемых отмечают – любовь, 12,5 % дают оценки – хорошая и богатая, 12,5 % ценят сильные взаимоотношения, 12,5 % оцениваю – хорошо.

Стимул «Дети» вызвал реакцию мило у 44 % испытуемых; ещё 44 % уточняют: прекрасные, красивые лица, счастье, улыбка; 12 % испытуемых не забыли, что детей нужно учить и воспитывать, выполнять школьные задания.

Семью и детей нужно обеспечивать, поэтому далее рассмотрим реакции-ассоциации на стимулы: «Работа», «Карьера», «Деньги», «Университет».

Ассоциативное поле «Работа» содержит на 60% оценку – трудно, 20 % – хорошо, 20 % – нет. По статистическим данным, уровень безработицы в Индонезии

в 2023 г. упал до 5,45 %, но она есть [Безработица в Индонезии]. Этим, вероятно, объясняется реакция отдельных информантов на стимул «Работа» – нет.

В ассоциативном поле «Карьера» находим 83,4 % положительных оценок – счастье, хорошо; 16,6 % отмечают как способ карьерного роста – обучение.

Ассоциативное поле «Деньги» представлено студентами из Шри-Ланка на 77 % названием российской валюты – рубль; 23 % испытуемых считают, что деньги – очень важно.

Ассоциативное поле «Университет» включает оценки 28 % информантов – высокий уровень, высшее образование; 28 % уверены, что в университете лучшие преподаватели – хороший учитель, лучшие преподаватели; 44 % оценивают университет в целом – хорошо, хороший, лучший. В ассоциативном поле «Университет» видим вербализованные ожидания обучающихся в результате их обучения в университете.

Выводы. Таким образом, на основании полученных данных цепочечного ассоциативного эксперимента, можно предположить: 1) предварительное знакомство с Россией и русскими вызвало положительные эмоции; 2) представления у иностранных студентов о России самые общие, поэтому мотивами к обучению РКИ может стать лингвострановедческий и этнокультурный компоненты; 3) социальные аспекты, связанные с работой и карьерой, также являются привлекательным мотивом для обучения как ступеньки в карьерной лестнице.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд 2-е. М.: Логос. 2000. 384 с.
2. Курбаниязова Д.С. Мотивации изучения русского языка как иностранного // Ученый XXI века. 2016. № 7 (20). С. 40 – 42.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды /Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126 – 130.
5. Argyle M. Social Interaction. N. Y., 1954.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М. – Нальчик, 1996. 367 с.
8. Симонова, Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе: автореф. дисс.канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.
9. Вязовская В.В. О специфике преподавания русского языка как иностранного студентам из Индонезии // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Выпуск №2(16), 2015. С. 41 – 44.
10. Безработица в Индонезии. URL: <https://www.google.com/search?q> (дата обращения 28.06.2023).
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология//Психология: классические труды. М., 1996.

Голощанов Сергей Васильевич

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Goloschapov S.V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ
СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ ГЛАГОЛА
В РАМКАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**FEATURES OF TEACHING
THE SUBJUNCTIVE MOOD OF THE VERB
IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT RESEARCH
IN MORPHOLOGY AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS
IN A SECONDARY SCHOOL**

Аннотация: Настоящее исследование располагается на пересечении методики преподавания русского языка как родного с методикой РКН. Цель исследования - рассмотреть сослагательное наклонение с точки зрения практики преподавания русского языка в поликультурном пространстве общеобразовательной школы. В рамках исследования утверждается необходимость адаптации и дополнения актуального учебного материала, рекомендуемого Министерством просвещения.

Ключевые слова: сослагательное наклонение, РКН, поликультурная школа, дети-мигранты, инофоны, билингвы.

Annotation: This study is located at the intersection of the methodology of teaching Russian as a native language with the methodology of the ILV. The purpose of the study is to consider the subjunctive mood from the point of view of the practice of teaching the Russian language in the multicultural space of a general education school. The study affirms the need to adapt and supplement the relevant educational material recommended by the Ministry of Education.

Keywords: subjunctive, RKN, multicultural school, migrant children, foreigners, bilinguals.

В соответствии с законодательством Российской Федерации [1] с начала 2023-2024 учебного года базовым ресурсом для изучения русского языка в средней школе является учебно-методический комплекс «Русский язык», авторами-составителями которого стали Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др.

В рамках изучения морфологии данный УМК предполагает освоение учащимися наклонений глагола, особую группу которых составляют наклонения ирреальные, не соотносящие обозначаемое действие с реальностью. В этой группе особую сложность для детей-мигрантов, количество которых в современной школе по оценкам различных исследователей составляет 9% - 36% от общего количества детей [2, 3], представляет сослагательное наклонение.

В различных учебно-методических комплексах, предлагаемых к использованию в образовательных учреждениях до 2023-2024 учебного года, сослагательное наклонение трактуется с различных точек зрения.

Линия учебников под редакцией М. М. Разумовской предполагает освоение грамматической категории наклонения учащимися в пятом классе. Данная категория именуется в учебнике как сослагательное наклонение [4], что соответствует фундаментальной для современного русского языка Грамматике-80 [5]. Вторичным обозначением категории в учебнике Разумовской является термин условное наклонение, авторами-составителями он предлагается в скобках. Вторичное именование сопоставимо с лингвистическими взглядами А.А. Шахматова, выделявшего сослагательное условное и желательное наклонение, и трудами А.А. Потебни, различавшего условно-желательное и сослагательное наклонение.

Учебник русского языка под редакцией А.Д. Шмелёва предполагает изучение сослагательного наклонения также в пятом классе. Однако в именовании категории первичным выделяется термин условное наклонение, термин сослагательное наклонение употреблён авторами вторично в скобках [6].

Вариативность именовании при изучении ирреальных грамматических категорий глагола на начальном этапе основного общего образования несёт дополнительную информационную нагрузку на учащихся. Усложнение теоретического материала влечёт за собой сокращение времени практической работы с языковыми единицами, что оказывает отрицательное воздействие на освоение образовательной программы учащимися в целом. Для учащихся-мигрантов этот фактор является серьёзным барьером на пути освоения русского языка.

Учебник под редакцией Ладыженской Т.А. лишён указанного недостатка. Исследуемая грамматическая категория именуется условным наклонением, а изучаемая область функционирования глагольных форм сводится к грамматическим конструкциям, построенным по типу *если бы ... , то ...* [7], т.е. содержащим в себе прямое условие. Кроме того, изучение наклонений глагола предусмотрено авторами-составителями УМК в шестом классе, что, с учётом возрастных особенностей, оказывает положительный эффект на освоение учебного материала.

Перед учителем русского языка, осуществляющим профессиональную деятельность в образовательном пространстве с поликультурным наполнением, встаёт задача, заключающаяся в совмещении вектора, заданного авторами учебника и направленного на изучение системы языка носителями, с вектором практико-ориентированного изучения языка учащимися-мигрантами.

Путём решения данной задачи является дополнение упражнений, представленных в учебнике, направленных преимущественно на поисковую деятельность и выявление изучаемых глагольных форм в текстах, практико-ориентированными заданиями, направленными, во-первых, на образование условного наклонения путём совмещения формы прошедшего времени и частицы *бы*, во-вторых, на внедрение и активное использование образованной языковой единицы в грамматическую конструкцию *если бы ... , то ...*.

Кроме того, учителю необходимо придерживаться лингвокультурологического аспекта в обучении языку, в частности, уделить особое внимание стилистически окрашенным частицам *дабы* и *кабы*, способным спровоцировать коммуникативные сложности для детей, изучающих русский язык как неродной.

Для эффективного построения уроков с учётом обозначенных особенностей целесообразно использовать различные языковые тренажёры, простоту грамматических особенностей которых для носителей языка можно компенсировать нестандартным и привлекательным наполнением.

Для отработки изменения формы рода и числа в сослагательном наклонении для фронтальной работы с классом можно использовать тренажёр «Он, она, оно». Принцип работы которого заключается в демонстрации на доске или экране проектора ярких иллюстраций юмористического характера, на каждой из которых изображено действующее лицо (лица): *жираф, принимающий душ, группа зелёных человечков, занимающихся в тренажёрном зале, человек-арбуз, выбирающий человека* и т.п. Каждое изображение сопровождается инфинитивом, от которого нужно образовать необходимое число формы сослагательного наклонения, используя прошедшее время и частицу *бы*. Например, при отображении иллюстрации с жирафом и инфинитивной формой *помыть* учащийся образует форму *помылся бы* и т.д.

Для отработки грамматической конструкции *если бы ... , то ...* продуктивным является использование языковой игры «*Фантазируем!*», в рамках которой на доске или экране проектора отображается надпись *Если бы _____ был _____ , то он (она) _____* , под надписью расположен предмет (например, *холодильник*) и инфинитивное словосочетание (например, *громко гудеть*). Ученик, принимающий участие в игре, озвучивает данную фразу по следующим правилам: на месте первого пропуска он использует имя кого-либо из одноклассников (например, *Самир*), на месте второго пропуска называет предмет, используя творительный падеж, на месте третьего пропуска должна прозвучать видоизменённая версия данного словосочетания, где инфинитив заменён формой сослагательного наклонения в необходимом роде и числе. Для данных примеров должна прозвучать фраза *Если бы Самир был холодильником, то он громко гудел бы*. Юмористическая составляющая в данном тренажёре играет важную роль, позволяя в равной степени фокусировать на грамматических конструкциях внимание и носителей языка, и детей-инофонов.

Использование подобного рода языковых игр в области преподавания русского языка в поликультурном пространстве общеобразовательной школы способствует наиболее полному и продуктивному освоению грамматической категории сослагательного наклонения различными группами учащихся и оказывает позитивное влияние на образовательный процесс в целом, повышая мотивацию учеников и формируя у них положительное отношение к урокам русского языка в школе.

Список литературы

1. Приказ № 858 Министерства просвещения Российской Федерации от 21.09.2022 Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию

образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключённых учебников : приказ М-ва просвещения Рос Федерации от 21.09.2022 №858 – 908с.

2. Жарич Л.А., Корнеева В.В. Педагогические условия интеграции мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде // Современное педагогическое образование. 2023. №1. С. 29–32.

3. Купцова М.В. Компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве: дети мигрантов и современная школа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. №3(90). С. 10–14.

4. Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 2 / [авт. : М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.]. – М. : Дрофа, 2022. 149 с.

5. Русская грамматика. Т. 1 / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 738 с.

6. Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 2 / [авт.: А.Д. Шмелёв, Э.А. Флоренская, Л.О. Савчук и др.]. – М.: Вентана-Граф, 2019. 149 с.

7. Русский язык. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 2 / [авт.: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 175 с.

Гришина Ольга Анатольевна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Grishina O.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

Чэнь Ли

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай

Chen Li

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, China

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**RUSSIAN LITERARY FAIRY TALE
AS A MEANS OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE
FORMATION WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация: Статья посвящена аспектам изучения национально-культурных особенностей русских литературных сказок и использования их в качестве средства обучения с целью повышения языковой и культурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, методика преподавания, русский язык как иностранный, литературная сказка

Abstract: The article is devoted to aspects of studying the national and cultural characteristics of Russian literary fairy tales and using them as a teaching tool in order to improve linguistic and cultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: intercultural communication, teaching methods, Russian as a foreign language, literary fairy tale, linguoculturology.

Изучение и освоение подлинного русского языка является основной целью для общения и углубленного обучения для иностранных студентов, которые учатся в разных российских вузах. Понимание и знание языка невозможно без знания и понимания культуры и традиций страны, поэтому важно у иностранных студентов развивать лингвокультурологические и коммуникативные компетенции.

Эффективность обучения аудированию и говорению во многом зависит от тех материалов, которые используются при обучении. Одним из таких материалов являются сказки. С точки зрения лингвокультурологии, каждый этнос обладает собственной языковой картиной мира, отличной от других народов. Но когда наши предки в России, в Китае и в других странах рассказывали младшему поколению сказки, они ненавязчиво и в увлекательной форме передавали им представления данного этноса о добре и зле, основных ценностях, особенностях национального характера.

Всем известно, что русская литература является важной частью всемирной литературы, вносит значительный вклад в ее процветание и развитие, на русской земле родилось множество известных поэтов и писателей. Русская сказка - это яркая жемчужина в сокровищнице русской литературы, она является отражением русской мудрости, воспитывает и вдохновляет русских людей из поколения в поколение.

Необходимо отметить, что в сказках разных народов мы видим часто сходные идеи, темы, сюжеты и образы. Однако сказкам каждого народа свойственна и ярко выраженная национальная специфика. Тексты литературных сказок в контексте методики РКИ являются подходящим материалом для различных упражнений, способствующих развитию языковой, коммуникативной, межкультурной компетенций и достижения целей обучения.

В русской литературе есть сказки народные и есть литературные сказки. Между ними имеются тесные связи и явные различия. Об использовании русских народных сказок на занятиях по русскому языку как иностранному писали многие методисты РКИ. При обучении чтению, аудированию, говорению народная сказка может послужить ярким доступным материалом.

Однако литературная сказка до сих пор остается вне поля зрения методистов, на наш взгляд, незаслуженно. Поэтому мы решили обратить внимание именно на литературную сказку и доказать целесообразность и важность ее изучения на занятиях по РКИ, в частности – на занятиях по аудированию в рамках аудиовизуального курса.

Обучение речевому общению, в том числе, пониманию текстов может быть организовано с использованием различных текстов. Но именно художественные тексты могут сделать учебный процесс привлекательным для учащихся, т.к. не только обеспечат решение практических задач обучения, но и удовлетворят духовные потребности учащихся, и, возможно, помогут разобраться в каких-то жизненных коллизиях, трудностях межличностного общения, сформировать позитивный взгляд на мир и т.д. Жанры литературных сказок являются богатым источником языкового материала этого рода. [1, с. 43].

В последнее время преподавателями РКИ все яснее осознают потребность в учебном материале, максимально приближающем учащихся к ситуации живого общения. Таким материалом могут стать небольшие тексты, в которых разрабатывается конкретная лексико-грамматическая тема, компактные, с естественно организованным завершенным сюжетом, с несложным, доступным содержанием. Работа с такими текстами концентрирует внимание и вызывает интерес учащихся при выполнении заданий. Таким требованиям идеально соответствует сказка [2, с. 10].

В качестве дидактического материала были выбраны русские литературные сказки, такие как «Руслан и Людмила» (А. Пушкин), «Сказка о глупом мышонке» (С. Маршак), «Сказка о потерянном времени» (Е. Шварц), «Цветик-семицветик» (В. Катаев). Сказки выбраны не случайно. Несмотря на то, что они были написаны давно, эти сказки не утратили свою актуальность, являются популярными

среди россиян. Кроме того, они экранизированы, по мотивам данных сказок сняты художественные фильмы и мультфильмы, ставшие классикой российского кинематографа. Данные литературные сказки учат добру, сочувствию, взаимовыручке, благоразумию, серьезному отношению к жизни, пониманию, что такое настоящая дружба, поэтому могут быть рекомендованы для обучения иностранных студентов, изучающих русский язык как на начальном, так и на продвинутом уровне. Материалы сказок можно использовать на занятиях при обучении чтению, письму, говорению, аудированию.

Работа с литературными сказками проводится в несколько этапов. На первом этапе студенты знакомятся с лексическим материалом, ключевыми словами сказки, разбирают вместе с преподавателем значения устойчивых выражений: например, *держат ухо остро, выбиться из сил, на цыпочках, терять время* и др. («Сказка о потерянном времени»). Подбирают синонимы (*волшебник, маг, чародей, колдун*) и антонимы (*злой – добрый, грустный – веселый*). Данная работа с одной стороны, расширяет лексический запас, с другой стороны, готовит к восприятию и пониманию художественного текста.

На следующем этапе студенты знакомятся с текстом сказки. Чтение проходит на занятии. Фрагменты текстов зачитываются вслух, что закрепляет навыки произношения и интонирования. В ходе прочтения текста преподаватель дает комментарий, поясняет фрагменты, которые могут вызвать затруднение в понимании сказки. Например: *Почему Петя превратился в дедушку? Кем были старики, которых увидел Петя в избушке? Как Петя решил вернуть себе молодость?* («Сказка о потерянном времени»). После прочтения текста можно предложить «вопросы на внимательность»: *Какого цвета были лепестки на цветике-семицветике? Сколько говорящих кукол прибежало к Жене? Какие баранки Женя купила для себя и своей семьи? Как звали брата Жени?* («Цветик-семицветик»). Тем самым мы проверяем, насколько внимательно читатели студенты текст, насколько он их заинтересовал, и поняли они содержание или нет.

После прочтения студентам предлагается посмотреть экранизацию сказки, т.к. визуальный ряд помогает лучше понять идею, смысл текста. Также с помощью видеосюжета иностранные студенты знакомятся с русским бытом, русскими традициями. Кроме того, выбранные нами фильмы являются классикой русской сказочной кинематографии, а фильмы «Руслан и Людмила» и «Сказка о потерянном времени» сняты одним из лучших российских режиссеров-сказочников – Александром Птушко.

Заключительным этапом работы над сказкой является работа в форме беседы, дискуссии на предложенные преподавателем темы: «Я и мое время» («Сказка о потерянном времени»); «Мой седьмой лепесток, или моё заветное желание» («Цветик-семицветик»); «Нужно ли потакать капризам ребенка?», «Проблемы воспитания детей» («Сказка о глупом мышонке»); «Тема добра и зла в современном мире», «Нужно ли бороться за свою любовь?», «Русский богатырь – кто он такой?» («Руслан и Людмила»).

Например, в ходе беседы после просмотра мультфильма «Сказка о глупом мышонке», была затронута тема воспитания детей в России и в Китае, проблемы отношений родителей и детей. Идея сказки понятна китайским студентам и соответствует правилам, нормам морали, которым с детства приучают китайских детей. Уважение, послушание, почитание родителей – это главные догмы конфуцианского воспитания. Но, с другой стороны, в современном Китае, где в большинстве семей по одному ребенку, родители безмерно любят своего ребенка, балуют его, идут на поводу его прихотей, что постепенно разрушает догмы воспитания и традиции, сформированные веками.

В целях формирования лингвокультурологической компетенции заключительным этапом работы со сказкой «Руслан и Людмила» стало знакомство с одноименной оперой М.И. Глинки, которая является классикой русского музыкального искусства.

Также большой интерес у иностранных студентов вызывает инсценировка и исполнение сказок по ролям, что является эффективным приемом для формирования коммуникативных навыков и способствует закреплению лингвокультурологической компетенции, т.к. в процессе подготовки театральной постановки студенты входят в образы, стараясь передать «русский стиль», «русский колорит», «русский дух».

Таким образом, русская сказка способствует не только расширению знаний в области русской литературы и русского языка, но и формированию лингвокультурологической и коммуникативной компетенций.

Использование на занятиях в качестве дидактического материала русских литературных сказок и их экранизаций – это эффективный способ обучения русскому языку, потому что русские литературные сказки имеют воспитательную ценность, интересный увлекательный сюжет, культурологическую значимость, способствуют овладению русским языком и соответствуют конкретным целям обучения на разных этапах. Рекомендованные задания и упражнения позволяют расширить лексический запас, совершенствовать навыки аудирования, улучшают коммуникативные навыки, формируют лингвокультурологическую компетенцию.

Список литературы

1. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987. 143 с.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки. М., 2009. 200 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004. 240 с.

Матвеевко Анастасия Олеговна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Matveenko A.O.

Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafieva

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В МАЛОЙ ПРОЗЕ Л. УЛИЦКОЙ

POLICULTURAL ENVIRONMENT IN L.ULITSKA'S SMALL PROSE

Аннотация: Статья посвящена исследованию художественного отражения поликультурной среды в произведениях Л. Улицкой. Традиции интернационального государства трансформируются в постсоветской реальности. Прозаик описывает советское прошлое, показывает сохранение или утрату традиции общения людей разных национальностей. В статье определяются характерные черты поликультурного пространства, выявляется специфика психологии персонажей – представителей своей эпохи.

Ключевые слова: современная литература, «Веселые похороны», «Девочки», поликультурная среда, эмиграция, интернациональное государство, инациональная среда.

Abstract: The article is devoted to the study of the artistic reflection of a multicultural environment in the works of L. Ulitskaya. The traditions of the international state are being transformed into post-Soviet reality. The prose writer describes the Soviet past, shows the preservation or loss of the tradition of communication between people of different nationalities. The article defines the characteristic features of a multicultural space, reveals the specificity of the psychology of the characters - representatives of their era.

Keywords: modern literature, “Merry Funeral”, “Girls”, multicultural environment, emigration, international state, foreign environment.

Л. Улицкая в своем творчестве фокусируется на проблемах, связанных с семьей, положением женщин, взаимоотношением мужчин и женщин. Но содержание произведений писательницы не ограничивается бытовым уровнем отношений, как может показаться на первый взгляд, «за ним обнаруживается достаточно серьезная и глубокая постановка вопросов. По верному замечанию исследователей, Улицкая говорит «об ответственности за тех, кто живет рядом, о «бедных родственниках» и вовсе чужих людях, оказавшихся соседями, знакомыми, друзьями» [1, с.21]. Таким образом, семья в произведениях Улицкой имеет символическое значение: помимо родовых связей есть общечеловеческие и социальные, есть чувства, объединяющие людей не только на уровне кровного родства.

Время действия в анализируемых произведениях – 50-80-е годы, когда в СССР интернационализм был устоявшимся государственным /идеологическим принципом. В литературном и публицистическом дискурсах идея единства и братства народов была реализована в полной мере, иногда могла иметь нарочито пропагандистский характер, особенно в кинематографе. Создавая реалистичные картины советской жизни в постсоветскую эпоху, Улицкая расставляет свои акценты в теме межнационального общения в России и за её пределами.

В произведениях автора представлена интернациональная среда, особенно в малой прозе, где тема родства между людьми, как в семье, так и в обществе, становится ведущей. Герои её произведений представители разных культур,

традиций и ценностей, которые неожиданными способами встречаются на страницах рассказов, повестей, романов; многие судьбы героев навсегда остаются сплетены друг с другом, а их жизнь протекает на фоне исторических событий, происходящих в стране.

Самыми чувствительными и восприимчивыми героями в рассказах являются дети. В малой прозе Улицкой ребенок становится центром повествования и функциональным образом, через который читатель видит не только становление и взросление ребенка, но и отражение каких-то веяний эпохи. Восприятие событий тех лет с детской точки зрения, позволяет обнаружить какие-либо социальные и нравственные недостатки или проблемы.

Так в рассказе «В марте того же года...» (имеется в виду 1953-го, смерть В.Г. Сталина) поднимается тема агрессивности ребенка, возникающая, возможно, на почве неприязни к евреям, которая инициирована миром взрослых в сталинскую эпоху, или же из-за личностно-подростковых отношений. Кульминацией рассказа является драка между Витькой Бодровым, представителем социального «дна», и Лилечкой Жижиморской, девочкой из еврейской семьи, представительницей более высокого социального класса в стране декларируемого равенства.

В рассказе показано гипертрофированное проявление ярости, которое обрачивается серьезными физическими травмами. Рассказ показателен тем, что в нем отражены не только эпоха и формирование определенных взглядов в ее [эпохи] контексте, но и то, как ребенок реагирует с психологической и нравственной точки зрения.

Рассказ «Дар нерукотворный» также посвящен определенным идеологическим фактам советской действительности, отражающимся сквозь призму восприятия детей. Посвящение в пионеры было волнующим событием для каждого школьника: *«<...> мероприятие это имело масштаб городской, республиканский и даже всесоюзный». Из третьего «А», «Б» и «В» классов были выбраны пять лучших из лучших учениц и учеников, которые дружными колоннами направились к музею, где они должны были произнести торжественные обещания и повязать красные хрустящие галстуки – символ (знак) «несомненной самостоятельности».*

Эпоха представлена с помощью некоторых деталей быта, например, грелка, привезенная из Венеции, – *«образчик технического прогресса начала века»* [2, с.114], телевизор – *«<...> редчайшая тогда редкость». Специфичны отношения дружбы между людьми: «<...> татары дружили с татарами, троечники – с троечниками, дети врачей – с детьми врачей. Дети еврейских врачей – в особенности»* [2, с. 123]. Здесь присутствует авторская ирония, указывающая на отсутствие идиллии. Однако, в одном из интервью Л. Улицкая говорит следующее: *«Есть несколько вещей, за которые мы можем благодарить советскую власть, – например, за потрясающую школу дружбы, потому что то, как люди дружили в эти темные времена, было уникальным. Мы друг другом спасались, друг от друга зависели, была общая жизнь...»* [3].

Каковы особенности взаимоотношений людей в инонациональной поликультурной среде, когда они попадают из одной империи под названием СССР в другую – США? В повести «Веселые похороны» (199) Улицкая создает

собираемый образ русской эмиграции конца 80-х годов с помощью ряда художественных средств. Во-первых, в сюжете можно обнаружить трансформацию библейского мотива «блудного сына». Поэтика произведения – поэтика постмодернизма, следовательно, интертекстуальность, десакрализация, игра с классическими мотивами и образами является неотъемлемой частью художественной парадигмы. Элементы поэтики игры в реализации мотива «блудного сына» осуществляется в двух аспектах: 1. игра слов, 2. игра смысла.

Как бы герои не хотели вернуться в свое Отечество, они прикованы неизлечимой болезнью Алика к чужой земле, и тот факт, что они покинули Россию, роднит их: *«Все сидящие здесь люди, родившиеся в России, различные по дарованию и по образованию, просто по человеческим качествам, сходились в одной точке: все они так или иначе покинули Россию. <...> Как бы не различились их взгляды, как бы не складывалась в эмиграции жизнь, в этом поступке содержалось неотменимо общее: пересеченная граница, пересеченная, запнувшаяся линия жизни, обрыв старых корней и выращивание новых, на другой земле, с иным составом, цветом и запахом»* [4, с.132-133]. Совместно пережитые трудности всех сближают.

Автор описывает процесс культурной интеграции и смены мировоззренческой парадигмы, показано объединение людей перед лицом истины – смерти. В квартире Алика происходит встреча раббая и отца Виктора, представителей разных конфессий. Герой в предсмертном состоянии психологически добродушен и индифферентен по отношению к любой вере. На похоронах Алика представлено социальное и национальное многообразие его окружения, и даже Робинс, держатель похоронного бюро, который *«по характеру участников церемонии может сказать о своем клиенте все»*, усомнился в национальности Алика. В толпе были негры, американские индейцы, англосаксы, еврейские пары и *«русские разных сортов – от приличных до шаромыжников»* [4, с.194].

Пересечение культур, интернационализация, дружба народов – все это является одной из основных составляющих произведений Улицкой. Начиная с детства, герои произведений писательницы находятся в условиях поликультурной среды и чаще они объединены не кровными, а духовными узами. Они связаны дружбой, взглядами на жизнь, взаимопомощью. Художественный мир, создаваемый Улицкой, реалистически отражает социальную действительность, время, в котором автор росла и наблюдала за обстоятельствами, людьми и меняющимся миром. Прозаику удалось реализовать идею многообразия и противоречивости мира, идею, восходящую к христианскому пониманию братско-сестринских отношений между людьми.

Список литературы

1. Попова И.М. Современная русская литература: учебное пособие / И.М. Попова, Т.В. Губанова, Е.В. Любезная. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 64 с.
2. Улицкая Л. Девочки. – М.: Изд-во АСТ, 2019. 285 с.
3. Писарева Е. Интервью с Л. Улицкой «Людмила Улицкая – о смерти, стихах и Советском Союзе» // АфишаDaily. 2019. Декабрь.
4. Улицкая Л. Веселые похороны. – М.: Изд-во АСТ, 2018. 222 с.

Ревенко Инна Владимировна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Revenko I.V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

Дэгэцзинь

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Degejin

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

ДИДАКТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

DIDACTIC AND LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF FOLKLORE TEXTS IN TEACHING RCT

Аннотация: В статье описываются возможности применения фольклорных текстов на уроках РКИ. Авторы описывают лингводидактические возможности отдельных фольклорных жанров, подробнее останавливаясь на жанре сказки. На примере сказки «Лиса и волк» описываются этапы работы с текстом, предлагаются варианты упражнений на развитие разных видов речевой деятельности, расширение лингвистической компетенции.

Ключевые слова: фольклор, межкультурная коммуникация, лингвострановедческие характеристики, сказка, средство обучения

Abstract: The article describes the possibilities of using folklore texts in RCT lessons. The authors describe the linguistic and didactic possibilities of individual folklore genres, focusing in more detail on the genre of fairy tales. Using the example of the fairy tale “The Fox and the Wolf”, the stages of working with the text are described, the variants of exercises for the development of different types of speech activity, the expansion of linguistic competence are offered.

Keywords: folklore, intercultural communication, linguistic and cultural characteristics, fairy tale, learning tool.

Эффективность обучения русскому языку как иностранному во многом зависит от адаптации студентов в российской языковой и социальной среде. Успешной адаптации иностранных студентов часто препятствует неполнота и ограниченность базовых знаний об истории и культуре России, традициях русского народа, национальных праздниках, достопримечательностях и т.д. Отсутствие таких знаний может привести к проблемам при межкультурной коммуникации, поэтому на занятиях РКИ в качестве средств обучения активно привлекаются тексты лингвострановедческой направленности. К числу таких средств обучения относятся фольклорные тексты, которые выполняют ряд важных функций. «Знакомство с лингвострановедческими характеристиками произведений фольклора способствует пониманию иностранными учащимися особенностей русского менталитета, этической системы ценностей русского народа, помогает проникнуться духом русской культуры и почувствовать красоту и выразительность русского слова» [1, с.3].

В практике обучения иностранцев русскому языку находят применение различные фольклорные тексты. Так, например, скороговорки и считалки активно используются для постановки звуков. Малые жанры русского фольклора являются средством расширения лексического запаса студентов, поскольку являются источником безэквивалентной и фоновой лексики. Среди фольклорных жанров особую роль в изучении русского языка как иностранного отводят сказкам. «Сказки – эффективное средство развития лингвокультурной, лингвострановедческой, фразеологической, общезыковой компетенции. Все перечисленные виды компетенции позволяют инофону активно, безбарьерно общаться на изучаемом языке» [2].

Сказки представляют собой универсальный жанр, т.к., в той или иной форме, они представлены в фольклоре всех стран мира. Но с другой стороны их отличает яркое национальное своеобразие: «...если мы говорим о русских народных сказках, представляется картина избушки на курьих ножках с Бабой-Ягой в двери. В китайских сказках отчетливо прослеживается связь человека с природой и природными стихиями, частые герои таких сказок повелители ветров и духи дождя» [Там же].

Для межкультурной коммуникации большое значение имеет лингвистическая компетенция. Русские народные сказки содержат богатый пласт фольклорной лексики, включают описания реалий русской жизни, традиций и быта русского народа. Сказки знакомы русскому человеку с детства и в своей устной речи носители русского языка активно используют устойчивые выражения из сказок (как *выскочу*, как *выпрыгну* – *пойдут клочки по закоулочкам*; *встань передо мной как лист перед травой*; *за тридевять земель в тридесятом царстве*), сказочные образы как средство речевой характеристики (*Иван-дурак*, *Василиса Прекрасная*, *Баба Яга*, *Кощей* и др.). Поэтому знание подобной лексики представляется весьма важным при изучении русского языка как иностранного.

Сказки можно назвать интегрированным жанром фольклора, т.к. характерной чертой является включение в их тексты малых фольклорных жанров, таких как пословица, поговорка, фразеологизм: *не было у бабы хлопот, так купила порося*; *не разевай роток на чужой медок*; *хрен редьки не слаще*; *утро вечера мудренее*; *что посеешь, то и пожнешь*; *по заслугам и честь* и под.

На материале сказочных текстов можно также изучать устойчивые эпитеты: *золотая коса*, *белая березка*, *добрый молодец*, *богатырский конь*, *уста сахарные*, *очи ясные* и др.; формулы сравнения: *ни в сказке сказать, ни пером описать*; *ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать*.

При отборе фольклорных текстов для занятий по РКИ необходимо учитывать их потенциал для понимания русской культуры, возможности для проведения межкультурных параллелей, дидактический потенциал сказок. Под дидактическим потенциалом сказок мы, прежде всего, понимаем их возможности для развития лингвистической компетенции.

Рассмотрим эти критерии на примере сказки «Лиса и волк» [3]. Сказки о животных – наиболее древние из сказок, в них отразились представления предков

о природе, взаимодействии мира человека и мира природы. Сказку мы выбрали, исходя из того, что в ней отражены типизированные представления о чертах характера человека, а также потому, что сказка с таким же названием и такими же персонажами есть в монгольском фольклоре, что дает возможность сопоставления и выявления этнокультурной общности и отличий.

С использованием текста данной сказки нам представляется целесообразным организовать урок на основе ведущей деятельности – чтение.

Сказка как жанр может содержать значительное количество безэквивалентной лексики, название устаревших предметов быта и под. лексику, поэтому чтобы текст был понятен студентам, нужна его адаптация. Оценить уровень необходимой адаптации позволяет программа «Тестометр», разработанная Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина. Оценка текста в этой программе позволяет установить его соответствие уровню владения языком, определить объем незнакомой лексики и необходимый уровень адаптации текста.

Обязательным компонентом работы являются предтекстовые упражнения, основная задача которых состоит в подготовке студентов к восприятию текста. Для снятия возможных лексических трудностей необходимо провести работу по семантизации незнакомой лексики. С этой целью можно использовать упражнения на основе переводного метода. Например: используя переводные словари (русско-монгольский и русско-китайский), дайте определение словам: *прорубь, кумушка, куманек*.

На начальных этапах обучения как способ семантизации активно используется наглядность. Как средство наглядности на занятиях по РКИ используются мультфильмы. Перед их просмотром, так же как и перед чтением текста, необходимо провести работу по снятию лексических трудностей.

После предъявления текстового или аудиовизуального материала необходимо использовать упражнения для определения уровня понимания текста или видео. Часто для этого используются вопросы. Например, после просмотра мультфильма/чтения текста сказки можно задать студентам вопросы: 1) *Куда поехал дед?* 2) *Почему дед не привез бабе воротник?* 3) *Почему волк не поймал рыбу?* и др.

На занятиях по РКИ важно работать над разными видами речевой деятельности. Например, для развития навыков чтения и для совершенствования произносительных навыков можно использовать чтение сказки по ролям. При работе с текстом можно также совершенствовать орфографические навыки студентов-иностранцев. Для этого можно заготовить распечатки с фрагментами текста, в которых не расставлены знаки препинания, и сформулировать к ним подобные задания: *Объясните постановку знаков по препинания в диалоге. Прочитайте по ролям.*

На основе текста сказки можно не только развивать навыки чтения, письма, говорения, но и расширять лингвистическую компетенцию. Так на основе текста сказки «Лиса и волк» можно повторить тему «Императив». Для этого можно использовать задания по поиску таких форм, объяснение особенностей образования императива (*дай, пеки, налови, ступай, сиди, приговаривай, ловись, мерзни*).

Для обучения РКИ важно формирование коммуникативной компетенции, что предполагает использование на занятии заданий, мотивирующих к общению. Часто в качестве таковых используются творческие домашние задания, которые с одной стороны, выводят полученные на занятии знания в практическую плоскость, а с другой стороны, позволяют провести работу по совершенствованию письменной речи. По сказке «Лиса и волк» можно предложить такие задания: *Опишите героев (внешность, характер), дайте оценку их поступкам; Напишите свой вариант сказки; Сопоставьте образы лисы и волка в русской и китайской или в русской и монгольской сказке.*

Обучение русскому языку как иностранному – многогранный процесс, направленный как на развитие разных видов речевой деятельности, так и на формирования комплекса компетенций. Фольклорные тексты содержат богатую этнокультурную информацию и дают возможность формирования комплекса компетенций, что делает их весьма эффективным средством обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Спиридонова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку (на материале малых жанров русского фольклора). – Автореферат дис. ... канд. пед. Наук. СПб. 2009. 22 с.
2. Арзамасцева Н.Ю. Лингвокультурологический потенциал русской народной сказки в практике преподавания русского языка как иностранного // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского университета. № 4 (52). 2019.
3. Русская народная сказка «Лиса и волк» // <https://russkaja-skazka.ru/lisa-i-volk/>.

Ревенко Инна Владимировна

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Revenko I.V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ¹

IMPLEMENTATION OF MIXED LEARNING TECHNOLOGY IN MULTICULTURAL GROUPS

Аннотация: В статье описывается специфика применения смешанного формата обучения в поликультурной группе. Смешанное обучение как соединение традиционных аудиторных и дистанционных форм признается наиболее востребованной в современных условиях моделью. Автор описывает применение ротационной модели смешанного обучения в группе с биэтническим составом. Эффективность смешанного обучения связывается автором со спецификой национального характера, когнитивных способностей, коммуникативного поведения, типа культуры обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, смешанное обучение, ротационная модель, этнопсихологический портрет.

Abstract: The article describes the specifics of using a mixed learning format in a multicultural group. Blended learning as a combination of traditional classroom and distance learning forms is recognized as the most popular model in modern conditions. The author describes the application of a rotational model of mixed learning in a group with a bi-ethnic composition. The effectiveness of blended learning is associated by the author with the specifics of the national character, cognitive abilities, communicative behavior, and the type of culture of students.

Keywords: distance learning, blended learning, rotational model, ethnopsychological portrait.

Современные реалии существенно повлияли на организацию учебного процесса и сегодня привычными стали форматы дистанционного и смешанного обучения. В связи с таким положением дел в методической литературе и научных статьях, обосновывающих применение дистанционного обучения, появилась идея о признании его самостоятельной и самодостаточной дидактической системой.

Сторонники такого подхода были склонны абсолютизировать роль данного формата обучения, акцентируя внимание, на таких, безусловно, положительных аспектах его применения как «структуризация курса, интерактивность учебного процесса, осуществление обязательной обратной связи, мотивация обучающихся» [1, с. 3].

Однако критики указанного подхода выдвигали не менее обоснованные аргументы, указывая, в частности, на недостаточный уровень владения прикладными программами у преподавателей, работающих с иностранными студентами,

¹ Исследование выполнено по проекту «Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-00018-23-02).

необходимость проводить большое количество времени за компьютером, быстрая утомляемость студентов, слабый эмоциональный контакт между преподавателем и студентами и др.

Результатом полемики становится признание компромиссного подхода, который предполагает построение специфической модели обучения. В основе модели дистанционного обучения РКИ должна быть положена «специфическая учебная языковая среда, включающая в себя специально разработанные учебные материалы и комплекс инструментов, позволяющих компенсировать разделенность участников учебного общения расстоянием, организовать их общение не только в асинхронном, но и в синхронном... режимах» [2, с. 5]. Проектирование такой среды в методической литературе квалифицируется как один из способов адаптации лингводидактики к современным информационно-образовательным условиям.

Применение дистанционного обучения показало, что более эффективной является модель, в которой данный формат интегрируется с традиционными аудиторными формами работы, что привело к широкому внедрению в образовательный процесс смешанного обучения.

Смешанным обучением называется образовательная технология, основанная на комбинировании обучения в онлайн-среде с занятиями в аудитории с учителем. При этом дистанционный и очный компоненты создают целостный учебный процесс, который дает возможность самостоятельного построения учеником пути обучения, выбора темпа обучения, контроля времени, места. Вопрос эффективности смешанного обучения во многом определяется качеством используемого обучающего контента. «Сегодня преподавателю доступен широкий арсенал цифровых инструментов, сервисов и ресурсов, который, в случае осознанного совмещения с очными занятиями, способен значительно увеличить эффективность обучения в целом и в частности обучения языку» [3, с. 59].

Обобщая описанные в методической и научной литературе случаи использования смешанной модели обучения иностранному языку, можно выделить следующие преимущества его применения: гибкость (время, место, темп); компенсация недостатка аудиторных часов; нацеленность на воспитание «активного студента»; возможности индивидуализации обучения; повышение эффективности очных занятий; удобство в измерении и анализе результатов; повышение мотивации учащихся и др.

Указанные преимущества определили выбор данной модели для организации обучения в РКИ. Смешанное обучение как образовательная технология применяется нами на занятиях со слушателями общеразвивающей программы «Русский язык как иностранный». Группа, в которой используется технология, является поликультурной: в ней обучаются слушатели из Шри-Ланки и Китая. Все слушатели имеют начальный уровень владения русским языком.

На начальном этапе весьма важной является организация процесса обучения по предмету. Дисциплина «Практический курс русского языка» имеет

выраженную коммуникативную направленность, полноценная реализация которой предполагает достаточно высокую динамику языковых навыков. Применение смешанного формата обучения позволяет обеспечить такую динамику в довольно короткие сроки.

Для успешной социальной интеграции, а также для развития правильной речи важным инструментом обучения является слово учителя, поэтому, на наш взгляд, доминанта в обучении должна отводиться аудиторным занятиям. При разработке таких занятий необходимо учитывать, что учебная деятельность на иностранном языке требует большой концентрации и серьезных мыслительных усилий, в связи с чем насущной необходимостью является чередование форм работы (устной и письменной; индивидуальной и групповой), видов речевой деятельности.

Оптимальной для реализации такого подхода нам представляется ротационная модель смешанного обучения, которая предполагает, что «основная часть обучения проходит в аудитории, но при этом в определенное время (в рамках занятия, учебного дня или после него) деятельность учащихся переводится в онлайн-среду. При этом очное обучение может представлять собой не только работу в аудитории со всей группой, но и работу в мини-группах, индивидуальные тьюторские консультации» [3, с. 59].

Наиболее эффективной нам представляется такой вид ротационной модели как «смена станций», т.е. смена рабочих зон в рамках одного занятия. Занятие начинается под руководством преподавателя в основной рабочей зоне, где происходит знакомство студентов с темой урока, даются основные установки, происходит мотивирование деятельности, проводится работа по активизации лексики и необходимых грамматических конструкций. Другая рабочая зона оснащена компьютерами (возможна также работа в неонащенной аудитории; при этом студенты используют собственные гаджеты - планшеты или смартфоны), здесь студенты работают самостоятельно в подходящем для них темпе, например, выполняют упражнения в электронном учебном пособии, слушают аудиотекст и выполняют тесты.

Данная модель обучения является эффективной еще и потому, что позволяет организовать работу студентов с разным уровнем языковой подготовки. При формировании групп обязательным является входное тестирование, которое направлено на определение уровня владения языком. В одну группу определяются студенты с близким уровнем, однако, даже в этом случае сложно добиться полного совпадения в языковых навыках и способностях студентов, что ведет к появлению внутри группы более или менее успешных студентов. Применение модели «смены станций» позволяет при помощи индивидуальной работы с онлайн-ресурсами организовать в рамках одной темы изучение разного материала, исходя из индивидуальных учебных дефицитов обучающихся. Также данная модель позволяет применить дифференцированный подход и предложить более подготовленным студентам выполнить задания повышенной сложности.

В третьей зоне как правило происходит закрепление навыков. Это зона коллективной работы в небольших группах, хорошо подходящая для коммуникативных, игровых, проектных заданий.

При работе в ротационной модели в группах смешанного этнического состава особое внимание следует уделять этнопсихологическим характеристикам обучающихся.

По мнению ряда исследователей, возможно выделение национально детерминированных черт характера. Так «китайским студентам свойственны такие черты характера, как неоткрытость, замкнутость, интровертность, мирная настроенность, неагрессивность, нераздражительность» [4, с. 66]. Указанные качества позволяют студентам из Китая довольно легко взаимодействовать с представителями других этносов.

Схожие черты характера отмечаются исследователями и у ланкийцев: стремление заслужить уважение, неконфликтность, деликатность, нерешительность. Скромность у них проявляется в стремлении не выделяться: «эти студенты стараются формулировать свои просьбы косвенно, чтобы не отвлекать на себя внимание собеседника» [5, с. 214]. Студенты из Шри-Ланки, как и представители китайского этноса, относятся к некоммуникативному типу. Ланкийцы застенчивые, скромные и доброжелательные, но они не расположены к контактам с представителями другого этноса.

При организации взаимодействия студентов в поликультурной группе необходимо учитывать специфику невербальной составляющей коммуникации. На примере китайских и ланкийских студентов можно проиллюстрировать отличие содержания невербальных знаков. Для русского человека улыбка – проявление радости, для ланкийца – это, чаще всего, показатель смущения, а для китайцев улыбка – это только выражение согласия или приветствия, а не радости или взаимной симпатии. По нашим наблюдениям, в поликультурной группе, состоящей из китайцев и ланкийцев, отмечается большая коммуникативность студентов из Китая, тогда как студенты из Шри-Ланки, не склонны к контактам с иностранными студентами сверх необходимого. Учитывая эту особенность коммуникативного поведения, для коллективной работы на занятии формировались моноэтнические группы. За исключением заданий по говорению и письму, которые предполагали сопоставление культур, традиций, климата, системы обучения.

Значительное влияние на коммуникативное поведение студентов оказывают религиозные установки. Под влиянием конфуцианской идеологии у китайцев сформировались такие черты национального характера как неприхотливость, умеренность, приспособляемость, довольство малым.

Для представителей данной культуры характерно стремление сохранить своё и чужое лицо, поэтому при общении внутри группы с представителями другого народа или с русским преподавателем китаец не выскажет несогласия прямо, будет избегать конфликтных ситуаций. В связи с такими особенностями преподавателю нужно быть очень корректным в своих замечаниях, учитывать, что

китайские студенты боятся допустить ошибку, а потому не склонны проявлять речевую активность.

Студенты из Шри-Ланки также не склонны к активной коммуникации, к выражению и отстаиванию собственного мнения. Учитывая эту специфику, особенно на начальных этапах обучения, необходимо не искать желающего ответить студента, обращаясь ко всей группе, а спрашивать определенного ученика.

Соответствует канонам конфуцианства такая черта коммуникативного поведения китайских студентов как скромность. Для ланкийских студентов скромность также одна из добродетелей. Данная черта характера представителей азиатских этносов приводит к лакунам в речевых навыках. Проявлением скромности в учебной и внеучебной коммуникации является отсутствие у обучающихся установки на выражение и отстаивание собственного мнения, в связи с чем формирование речевых умений, направленных на реализацию интенций мнения, отношения, оценки требует особого внимания и постоянной работы. Для формирования указанных речевых умений можно использовать, в частности, учебные пособия «Выражаем эмоции по-русски» [6], «А что тут обсуждать?» [7]. Учитывая коммуникативную направленность обучения, высокой эффективности при формировании речевых навыков позволяют достигнуть ролевые игры, творческие (групповые и индивидуальные) задания. Примером такого рода заданий может служить дискуссия, для проведения которой группы студентов формулируют противоположные точки зрения по одному вопросу, аргументируют свою позицию. «Дискуссия повышает интерес к изучаемому материалу, помогает классифицировать информацию, устанавливает причинно-следственные связи, развивать нестандартные схемы решения новых задач, рассматривать проблему с нетрадиционной стороны» [8].

При отборе средств обучения также необходимо учитывать этнопсихологические особенности студентов. Так, например, в силу конфуцианской скромности, которая порицает «стремящегося занять более высокую ступеньку в обществе» [4, с. 68] китайским студентам будут не понятны тексты о сильных личностях, идущих наперекор общему мнению и активно отстаивающих свою позицию. Для них более понятными будут тексты русской классической литературы нравоучительного или назидательного характера, так как «китайская система образования традиционно использует мудрые изречения мыслителей и прецедентные тексты» [Там же].

Важную роль при обучении иностранных студентов играет учет специфики их мышления. Путь к пониманию особенностей мышления и мировоззрения китайцев лежит через их язык. Иероглифическое письмо сформировало особую символическую направленность китайского мышления, отличающуюся от абстрактно-понятийного мышления, сформированного на основе алфавитного письма. «Иероглифика требует подключения интуитивного уровня мышления (развитие механизмов правого полушария), а аналитические и логические операции, которые развиваются в ходе буквенного анализа слов, способствуют

совершенствованию механизмов левого полушария, то китайская мысль избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму» [4, с. 69].

Важным для организации совместного обучения представителей разных этносов является учет специфики национальной культуры. Китай и Шри-Ланка относятся к коллективистскому типу культуры. Коллективизм – мировоззренческая позиция, согласно которой основная роль в социуме отводится группе (семье, клану, трудовому коллективу). Для коллективистских культур свойственно следование традиционным когнитивным схемам, моделям мышления и деятельности; значимость и тиражируемость подобных моделей повышается, если их используют лица с высоким социальным статусом и/ или авторитетом. При организации обучения учет типа культуры позволит выбрать наиболее комфортные для обучающихся формы работы. Исходя из культурных особенностей китайских и ланкийских студентов, предпочтение следует отдавать групповым и коллективным формам работы, постепенно вводя индивидуальную работу.

При выборе содержания обучения и форм работы следует также учитывать когнитивные особенности обучающихся и степень их активности в учебной деятельности. Когнитивные особенности китайцев, сформированные как спецификой мышления, так и принятой в Китае системой обучения, вступают в диссонанс с коммуникативной методикой обучения РКИ, ориентированной на аналитическое восприятие, абстрактное мышление, умение выделять главное, выявлять причинно-следственные связи, применять логические операции анализа и синтеза. Также нужно помнить, что в Китае не только в средней, но и высшей школе в качестве основного используется метод заучивания, что также не коррелирует с коммуникативной методикой.

Общей для китайских и ланкийских студентов чертой является замедленный темп поиска решения, который характерен для рефлексивного когнитивного стиля. Учитывать данную особенность следует при определении времени выполнения заданий.

Еще одной чертой коммуникативного поведения китайских студентов является почтительная вежливость к старшим, к должностным лицам, к иностранцам. Схожие коммуникативные модели демонстрируют ланкийские студенты. Вербальное выражение вежливости имеет тесную связь с этикетом как частью национальной культуры. В силу отличия национальных менталитетов данному аспекту следует уделять внимание. «В Шри-Ланке принято обращаться к собеседнику по должности – учитель, преподаватель, декан, водитель, при этом считается неприемлемым обращение студентов к преподавателю по имени» [9, с. 516]. Для китайских студентов характерна подобная ошибка. Также студенты из Китая могут обращаться, используя составную конструкцию, в которой на первом месте стоит указание социальной роли (преподаватель, декан, ректор и под.), затем следует имя и фамилия (Татьяна Соловьева). В результате возникает некая контаминация систем именования, принятых в своей и в русской культуре.

Использование модели смешанного обучения позволяет смоделировать на занятии ситуацию, мотивирующую студентов-носителей разных языков и культур к взаимодействию в ходе решения учебных задач, при этом основным языком межкультурной коммуникации выступает русский язык. Эффективность применения смешанного обучения в поликультурных группах повышается в случае учета этнопсихологических особенностей обучающихся, детерминирующих как содержание обучения, так и формы работы.

Список литературы

1. Ивкина М.И. Формы дистанционного сопровождения обучения русской грамматике студентов-иностранцев (А1-А2). Автореферат...кпн. – М., 2020. 25 с.
2. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку. Автореферат ...д.п.н. М., 2008. 46 с.
3. Лебедева М.Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016 – С. 59-65.
4. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
5. Тимофеева И.М. Психологические и культурологические характеристики студентов из Шри-Ланки в контексте обучения русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2017. № 8(74): в 2-х ч. Ч. 2. С. 213-216.
6. Коврижкина Д.Г. Выражаем свои эмоции по-русски. Пособие для иностранных учащихся. СПб: Златоуст. 2019. 348 с.
7. Костюк Н.А. А что тут обсуждать? Пособие по разговорной практике для изучающих русский язык как иностранный. СПб: Златоуст. 2018. 160 с.
8. Григорьева Н. К., Яранцева Т. В. Дискуссия на занятиях по русскому языку как иностранному. Минск: Изд. Центр БГУ. 2016.
9. Васильева Т.Ю., Мандрик Э.Л. Специфика коммуникативного поведения студентов из Шри-Ланки // Достижение фундаментальной и клинической дисциплины. С. 515-517.

Чжан Хунмэй

Эрляньский международный институт
Педагогического университета Внутренней Монголии, Китай

Zhang Hongmei

Erenhot International College of Inner Mongolia Normal University, China

**СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЙ
С КОМПОНЕНТОМ «РЕЧЬ»
В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

**COMPARATIVE FEATURES
OF RUSSIAN AND CHINESE PAREMIAS
WITH THE "SPEECH» COMPONENT
IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD**

Аннотация: Речь как важная и неизбежная деятельность обыденной жизни тесно связана с всем человечеством. Концепт «речь» в межкультурной коммуникации людей, принадлежащих к разным культурам и языкам, демонстрируют разные языковые картины мира. В статье представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа паремиологических единиц с компонентом «речь» в русской и китайской языковых картинах мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, паремия, пословицы, поговорки, «речь».

Abstract: Speech as an important and unavoidable activity of everyday life is closely connected with the whole of humanity. The concept of “speech” in the intercultural communication of people belonging to different cultures and languages demonstrate different linguistic pictures of the world. The article presents the results of a comparative analysis of paremiological units with the component “speech” in the Russian and Chinese language pictures of the world.

Keywords: linguistic picture of the world, concept, paremia, proverbs, sayings, “speech”

Изучение языковой картины мира определенного народа чрезвычайно актуально в современной науке. Это подтверждается важностью «выявления и описания культурно-национальных коннотаций» [1, с. 308] в развитии межкультурного общения.

Подходя к трактовке понятия «языковая картина мира» в лингвокультурном аспекте, Е.С.Яковлева отмечает её комплексность: это «своего рода мировидение через призму языка» [2, с. 47].

Паремии – «это афоризмы народного происхождения, характеризующиеся логичностью формы, воспроизводимостью значения и имеющие, как правило, назидательный смысл» [3, с. 242]. Паремии как значимые элементы языка являются отражением национально-лингвокультурных доминант, отражая в себе историю, опыт народа, особенности мышления и представления о мире. В данном исследовании целесообразно исследовать пословицы и поговорки русского и китайского языков, являющиеся паремиологическими единицами, отражающими национальную картину мира и позволяющими выявить ее особенности.

Одно из направлений исследования языковой картины мира может основываться на характерных для данного языка концептах, «отмеченных этнокультурной спецификой» [4, с.70]. Концепт «речь» представляет собой ядро общечеловеческого языкового сознания, широко отраженное в паремиологической картине мира многих народов. Для отбора паремиологического материала были использованы следующие словари: «Пословицы русского народа: Сборник» В. И. Даля [5], «汉语谚语词典» [6] и т.д.

На основании анализа компонентного состава паремий и выявления ключевого слова определено, что связанные с речью слова в русских паремиях такие:

1) Имена существительные: *речь, язык, слово, словцо, горло, голосок, рот, роток, многословие, вести, молва, лясы, уста, губы, зубы, беседа, беседливый, слух, разговор, молчание и болтун, говорун, болтовня, болтание.*

2) Глаголы: *говорить, сказать, молвить, слушать, услышать, болтать, сболтнуть, молоть, молчать, лепетать, отвечать, рассказывать, беседовать и тарыхтеть.*

Связанные с речью слова в китайских паремиях такие:

1) Имена существительные: 话(хуа), 语(юй), 言(янь), 言语(яньюй), 口(коу), 嘴巴(цзуйба), 嘴(цзуй), 鼻子底下(бицзыдися), 舌头(шэтоу), 舌(шэ), 沉默(чэньмо), 闷声(мэньшэн).

2) Глаголы: 说(шо), 说话(шохуа), 讲(цзян), 讲话(цзянхуа), 问(вэнь), 道(дао), 言(янь), 论(лунь), 夸(куа), 鸣(мин), 啼(ти), 听(тин), 闻(вэнь), 叫(цзяо), 喊(хань), 唱(чан), 传(чуань).

В русских и китайских паремиях с компонентом «речь» существуют и одинаковые ключевые слова, и разные. Кроме этого, мы заметили, ключевые слова выделяются на основные и периферийные слова. Основные слова как эксплицитные слова - это *речь, слово, язык* и *говорить, слушать*. А периферийные слова как имплицитные слова - это *рот, уста, горло, голосок, слух* и *отвечать, рассказывать* т.д.. Как в русских, так и в китайских паремиях основные слова занимают больше количества, чем периферийные.

По исследованию мы заметили связи между формой и семантикой русских и китайских паремий.

1) Полные структурно-семантические эквиваленты:

Слово не воробей: вылетит - не поймаешь / 出笼的鸟儿难回, 出口的话儿难; Слово сказал - стрелу послал / 射出的箭, 说出的话。

2) Частичные структурно-семантические эквиваленты:

Доброе слово человеку, что дождь в засуху / 良言一句三冬暖, 恶语伤人六月寒; Видна птица по перьям, а человек - по речам / 马看牙板, 人看言行。

3) Только семантические эквиваленты:

Родительское слово на ветер не молвится / 不听老人言, 吃亏在眼前; Язык до Киева доведёт / 鼻子底下就是路。

Таким образом, структурно-семантический анализ позволил выяснить, что в русском и китайском языках много эквивалентных паремий. Это вызвано общечеловеческими моделями поведения и особенностями мировоззрения.

В исследуемых русских и китайских паремиях даются характеристики некоторых явлений, предметов, ситуаций, лиц и отражаются истинные знания и опыт. При сопоставлении русских и китайских паремий с компонентом «речь» ярко проявляется универсальная и национально-культурная специфика в языковой картине мира.

Семантики русских и китайских паремий с компонентом «речь» показывают сближение-расхождение в оценках и понимании разных сторон речи с точки зрения русских и китайцев. По исследованию нам, в основном, можно разделить их на две семантические группы: «Характеристика речи» и «Характеристика человека».

1. Семантическая группа «Характеристика речи»

1) По объёму речи в оценках речевой деятельности существуют положительные и отрицательные особенности, чаще всего говорить мало и коротко - одобрительно для русских и китайцев. Например: *Бог дал два уха, а один язык. Больше знай - меньше болтай. Бойся Вышнего, не говори лишнего. 宁做蚂蚁腿, 不学麻雀嘴. 长话短说.* Очевидно, в народном сознании русских и китайцев краткая речь является отражением мудрости и ума человека.

2) По содержанию речи найдены паремиологические единицы, содержащие указание на качество речи: добрые или злые слова и честные или ложные слова. В то же время в этих паремиях отмечается результат и влияние сказанных слов, в том числе положительные или отрицательные оценки. Например: *Доброе слово дом построит, а злое-разрушит. Язык иглы острее. 良言一句三冬暖, 恶语伤人六月寒. 舌上有龙泉, 杀人不见血.* По исследованию можно сделать вывод, и русские, и китайцы стремятся к добру и истине. Добрые и честные слова как хорошие качественные слова одобряют русские и китайские народы.

3) Паремиологические единицы, указывающие на то, в определенном случае речь не имеет практического значения, и нет никакой ценности. Например, *Где много слов, там мало дел. На великое дело - великое слово. 万句言语吃不饱, 一捧流水能解渴. 岸上学不好游泳, 嘴里说不出庄稼.* В русском и китайском народном сознании действие важнее речи.

4) Паремиологические единицы, указывающие на важность языка. Эти поговорки и пословицы еще раз подтверждают то, что с помощью слова можно найти подход к любому человеку и выход из любой ситуации. Например: *Без языка и колокол нем. Язык до Киева доведёт. 话是开心的钥匙. 鼻子底下就是路.*

5) Паремиологические единицы, указывающие на то, сказанное слово невозможно обратно получить. Например: *Слово не воробей: вылетит - не поймашь. Слово сказал - стрелу послал. 射出的箭, 说出的话. 出笼的鸟儿难回, 出口的话儿难收.*

6) Паремиологические единицы, содержащие указание на то, надо держать своё слово. Например: *Не давши слова - крепись, а давши - держись. Не бросай слова на ветер. 君子说话, 一言为定.*

7) По свободе слова каждый человек может свободно говорить все, что ему вздумается. Например: *На чужой роток не накинешь платок. На язык нет пошрины. 坛口封得住, 人口封不住. 人嘴两层皮, 言是又言非.*

2. Семантическая группа «Характеристика человека»

1) Речи разного субъекта имеют собственные особенности. Посредством речи можно определить уровень мудрости человека, узнать его характер и качества, делать морально-нравственные оценки. Например: *Видна птица по перьям, а человек – по речам. У дурака язык опаснее кинжала.* 马看牙板，人看言行。讷讷寡言者未必愚，喋喋利口者未必智。

2) Люди старшего поколения умнее и опытнее, они прожили намного больше молодого поколения, понимают жизнь намного лучше, во всех ее аспектах, слово, которое старшее поколение дает, нужно воспринимать с должным уважением и прислушиваться к нему. Например, Береги язык под старость – ребятам сказки рассказывать. К старости зубы тупее, а язык острее. 老人不讲古，后生会失谱。不听老人言，吃亏在眼前。

Таким образом, и русские, и китайцы осознают ценность речевой деятельности, и думают, что в процессе общения надо соблюдать определенные правила. Кроме того, содержание русских и китайских паремий с компонентом «речь» отражает разные особенности народов, связанные с опытом жизни русских и китайцев, например, блюда, земледелия, религии и особенности животных и т.д. Например: *Хлеб-соль кушай, а умные речи слушай. Бог дал два уха, а один язык.* 豆腐(доуфу)多了一包水，空话多了无人信。牛(ню)无力拉横耙，人无理说横话。日里讲到夜里，菩萨(пуса)还在庙里。

Подводя итог, можно увидеть картину мира русского и китайского народов через призму пословиц и поговорок. Репрезентация концепта «речь» в русской и китайской картинах мира имеет как сходства, так и различия.

Список литературы

1. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов // Славянское языкознание. XI международный съезд славистов. М.: 1993. С. 302-314.
2. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира / Е.С. Яковлева // Русский язык за рубежом. М.: Деловые медиа, 1996. №1–3. С. 34-48.
3. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. М.: Флинта: Наука. 2009. 242 с.
4. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки, 2001. №1. С. 64-72.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа: Сборник. М.: Худож. Литература. 1984. 433 с.
6. 孟宗介, «汉语谚语词典», 北京大学出版社. 1991.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АМВРОСОВА Виктория Германовна, магистрант 2 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: vicky.amv97@gmail.com

АКОПЯН Мария Арсеновна, магистрант 1 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: maru2712@mail.ru

БЕБРИШ Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: nadejdanick2@mail.ru

БРЕЙНЕР Ксения Ивановна, студент 3 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: breinerksu12@mail.ru

БУРАЧЕНКО Анастасия Сергеевна, студент 3 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail n89138389014@gmail.com

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: vasileva@kspu.ru

ГОЛОЩАПОВ Сергей Васильевич, учитель русского языка и литературы, лицей №1, Россия; e-mail: sergey_goloscharov@mail.ru
ГРИШИНА Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: grishina65@inbox.ru

ГУРОВА Мария Сергеевна, магистрант 1 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: bzrm16@yandex.ru

ДОГАДАЕВА Любовь Александровна, магистрант 1 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: giklen1999@gmail.com

ЛУ Бу, студент 4 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; e-mail: luburussia@gmail.com

МАТВЕЕНКО Анастасия Олеговна, зав. отделом, Красноярский краевой краеведческий музей, Россия; e-mail: Matveenko-1997@inbox.ru

ЧЖАН Лэй, магистрант 2 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; e-mail: z306457646@gmail.com

ОСМАНОВА Аида Музаффаровна, студент 3 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: aida.osmanova.02@bk.ru

ЛАПШИНА Марина Сергеевна, студент 5 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: marinalapsina69224@gmail.com

КАРДАВА Юлия Александровна, студент 3 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: kardava_julia@mail.ru

КОЗЛОВА Александра, магистрант 2 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: jui.yor@mail.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: inna.revenko@mail.ru

ТЕРЕНТЬЕВА Ольга Ивановна, магистрант 2 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: olga96.terentieva@yandex.ru

ЧЖАН Хунмэй, преподаватель, Эрляньский международный институт Педагогического университета Внутренней Монголии, Китай; e-mail: 450294148@qq.com

ЧЖОУ Ян, магистрант 1 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; zy1600074575@vk.com

ЧЖЭН Чэньси, студент 4 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; e-mail: xiren10086@gmail.com

ЧЭНЬ Ли, студент 4 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; e-mail: chenli668090@qq.com

ХОРОШ Иван Алексеевич, магистрант 2 курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: khorth@mail.ru

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

БЕБРИШ Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; nadejdanick2@mail.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; inna.revenko@mail.ru

БУРМАКИНА Наталья Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; nata-burmakina@yandex.ru

ГРИШИНА Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: grishina65@inbox.ru

ЗАМЫСЛОВА Вера Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: zamyslova@inbox.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; umna2804@yandex.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; osetrova@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы Международной научно-практической конференции

Красноярск, 10 апреля 2023 г.

Электронное издание

В авторской редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 29.08.2023.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 13,75