

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Материалы
Международной научно-практической конференции

Красноярск, 13–15 февраля 2025 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

**Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы Международной научно-практической конференции

Красноярск, 13–15 февраля 2025 года

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2025

ББК 81.411.2
А 437

Редакционная коллегия:

Т.В. Мамаева
И.В. Ревенко (отв. ред.)
Е.В. Осетрова

А 437 Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 13–15 февраля 2025 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Т.В. Мамаева, Е.В. Осетрова, И.В. Ревенко (отв. ред.). – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2025. – Систем. требования: PC 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 978-5-00102-742-3

ББК 81.411.2

ISBN 978-5-00102-742-3

(Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В. П. Астафьева, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Акташ Рената

ОБУЧЕНИЕ РКИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ:
ПРОБЛЕМАТИКА РЕЧЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ..... 7

Гришина О.А., Кандер Турнип

ОБУЧЕНИЕ ИНДОНЕЗИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕЛО») 13

Зорина В.В.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ
ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА СИСТЕМЫ МВД РОССИИ 18

Лазарева О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА
НА НАЧАЛЬНОМ (А1–А2) ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ..... 22

Потылицына Д.С.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ПОСОБИЯМ ПО РКИ..... 26

Пронин А.В.

ПРИЕМ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ 31

Пронина К.А.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛЕГОВОЙ ЛЕКСИКИ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО..... 36

Слабодкина Т.А.

О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ..... 40

Тараканова Д.А., Понкратова Е.М.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА
У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА 44

Урайчик К.О.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
ПРИ РАБОТЕ С КРЕОЛИЗОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ..... 49

Хасыбао

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ..... 54

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

Амангазы Әсел Еркінқызы

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ 58

Глушкова С.А.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ РОССИЙСКО-ТАДЖИКСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН..... 61

Дынько М.Л.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ 65

Жарич Л.А. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ.....	69
---	----

Марьина О.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СТАЖИРОВКИ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН	73
---	----

Сатыбалдиев М.М., Мондошов Ш.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ КЫРГЫЗСТАНА: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ	78
---	----

Трофимова Е.И. ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ	82
--	----

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Моцаренко М.В. РАССКАЗ Ю. ЯКОВЛЕВА «ДЕВОЧКИ С ВАСИЛЬЕВСКОГО ОСТРОВА»: ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	87
--	----

Покусина Л.А. ВОСПРИЯТИЕ «РЫЖЕГО ПОДРОСТКА» В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	91
---	----

Сатыбалдиев М.М., Какиева Г.А. РОЛЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ КЫРГЫЗСТАНА.....	96
--	----

Тарасенко Т.В. КИТАЙСКАЯ ВИННАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РОМАНЕ МО ЯНЯ «СТРАНА ВИНА»	100
--	-----

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Седова А.В. «ВЕРБАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ	105
---	-----

Соломина А.И. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДО НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	108
---	-----

Юй Сывень ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ	112
---	-----

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Борисова Я.А. АНАЛИЗ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СЕРИАЛА «СМЕШАРИКИ»	117
--	-----

Го Тун

СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИТУАЦИИ «ПРИЕМ ПИЩИ» В КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ Д. АБРАМОВОЙ «КИТАЙСКАЯ КУХНЯ. ЧЕСТНЫЕ РАССКАЗЫ О ЖИЗНИ В КИТАЕ»)	121
---	-----

Ингул В.В.

АНГЛИЦИЗМЫ КАК АГНОНИМЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ	125
---	-----

Лэй Биннань

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ О БРАКЕ И СЕМЬЕ, ОТРАЖАЮЩИЕ ОБРАЗ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	129
--	-----

Любавский К.С.

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «ВЕЧНОСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	134
--	-----

Осетрова Е.В.

РУССКАЯ КУЛЬТУРА И РУССКИЙ ЯЗЫК: ПРИНЦИПЫ, СТРУКТУРА И МЕТОДИКА СОПРЯЖЕННОГО ОСВОЕНИЯ	137
--	-----

Ревенко И.В.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РЕЧЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА МЕЖКУЛЬТУРНУЮ КОММУНИКАЦИЮ В УЧЕБНОЙ СФЕРЕ	143
--	-----

Сазончик Е.С.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЗООНИМЫ С КОМПОНЕНТОМ «МЫШЬ» В РУССКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	147
---	-----

Хао Лэ

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «ЖИВОТНОЕ» И «ПТИЦЫ» В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	151
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	154
---------------------	-----

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ	157
----------------------------------	-----

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

ОБУЧЕНИЕ РКИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМАТИКА РЕЧЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ

TEACHING RFL TO TURKISH STUDENTS IN THE NON-LANGUAGE ENVIRONMENT: THE PROBLEM OF SPEECH ACTS

Р. Акташ

R. Aktash

РКИ, устойчивые выражения, речевые стереотипы, поуровневое изучение, внеязыковая среда.

Основную часть речевого этикета русского языка составляют устойчивые фразы и речевые стереотипы, которые отражают менталитет и культуру общества. Подобные речевые стереотипы воспринимаются как готовые конструкции, которые употребляются в повседневном общении и помогают иностранным обучающимся облегчить коммуникацию и адаптироваться к русской речевой культуре. В статье на опыте обучения русскому языку как иностранному турецких студентов во внеязыковой среде обобщается комплексный подход освоения речевых стереотипов с учетом уровня и потребностей студентов, определением и оценкой уровней использования слов-шаблонов. Обобщаются трудности в освоении речевых стереотипов, возникающие вследствие их лингвокультурологической специфики и использования вне среды изучаемого языка, что требует разработки дифференцированных методик, ориентированных на индивидуальный уровень владения языком.

RFL, stable phrases, speech acts, multi-level learning, non-language environment.

Within the Russian language, speech etiquette is realized through specifically stable phrases and speech acts, which encapsulate the people mentality and cultural values. For students of Russian as a foreign language in a non-immersive context, these speech acts serve as pre-fabricated linguistic units, facilitating everyday communicative interactions, accelerating language acquisition, and enhancing cultural comprehension and adaptation. Drawing upon pedagogical experience with Turkish-speaking students, this study articulates a multifaceted approach to the instruction of speech acts, stratified according to student proficiency and pedagogical requirements. The research defines and evaluates the developmental stages of formulaic language utilization in the RFL classroom. It also addresses the difficulties encountered in mastering these actions due to their linguacultural specificity and the lack of authentic language environments, which emphasises the need for differentiated strategies for multi-level learning that take into account individual learners' abilities.

Разговорный процесс обучения иностранному языку как иностранному начинается с освоения речевых стереотипов, относящихся к группе устойчивых выражений. Их изучение – один из первых шагов на пути к овладению иностранным языком, который помогает не только понимать носителей языка, но и чувствовать себя комфортно в иноязычной среде. Обучение иностранному языку традиционно концентрируется на формировании грамматической

компетенции и расширении словарного запаса, в то время как развитие навыков спонтанной речи остается на периферии. Владение устойчивыми выражениями, в том числе этикетными формулами, как одно из требований при сдаче сертификационных уровней, представляет значительную трудность для турецких учащихся, осваивающих русский язык вне контекста его непосредственного употребления. Целью данного исследования являются изучение проблемы разноразовного изучения устойчивых выражений (речевых стереотипов) в процессе обучения РКИ иностранных студентов и разработка рекомендаций по совершенствованию данного процесса.

О зависимости языка от жизни и эволюции общества в начале XX в. говорил Е.Д. Поливанов [2] в социалингвистической концепции языковой эволюции, поддержанной позже Л.П. Крысиным [1]. Язык – подверженное изменениям динамическое явление. Следовательно, при анализе языковых явлений необходимо учитывать их историческую, социальную обусловленность и изменчивость.

Необходимо отметить, что речевые стереотипы также могут быть подвержены определенным изменениям. Их употребление в разговорной речи способствует экономии времени и усилий. Называя такие выражения шаблонными словами, Д. Аксан утверждает, что они входят в лексику каждого языка [3, с. 42]. Данное положение развивает теорию речевых актов («speech acts»), которой придерживался Дж. Остин, обращая внимание на общепринятую практику использования определенных фраз при определенных обстоятельствах [4, с. 26]. Такие фразы, речевые акты, не просто передают информацию, но и реализуют коммуникативное действие. С учетом сказанного, знание речевых формул/стереотипов, принятых в конкретном обществе, позволяет обучающимся эффективно взаимодействовать в реальных ситуациях и способствует развитию их коммуникативной компетенции, социокультурной адаптации, формированию грамматических навыков, обогащению словарного запаса, развитию аудитивных навыков, обучению письменной речи, успешному анализу аутентичных материалов. В свою очередь, преподаватель иностранного языка в рамках соответствующей темы активно использует ролевые игры и симуляции, в процессе которых учащиеся могут практиковать и закреплять конкретные речевые формулы / стереотипы; совершенствует индивидуальный подход, позволяющий учитывать специфические речевые потребности каждого обучающегося; организует контроль успехов обучающихся, оценивая овладение ими речевыми стереотипами, помогая выявить пробелы в знаниях и своевременно корректировать недочеты и ошибки.

В контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ) турецкие студенты сталкиваются с рядом специфических трудностей при освоении соответствующей темы, что обусловлено комплексом факторов.

1. Культурные различия

Разные нормы общения: речевые стереотипы отражают культурные особенности народа, говорящего на данном языке: вежливые и уместные модели поведения в одной культуре могут быть восприняты как грубость или неуважение в другой.

Специфические невербальные сигналы: речевые стереотипы часто сопровождаются определенными невербальными сигналами (жесты, мимика, интонация), неверное понимание этих сигналов без учета национальной специфики приводит к недоразумению или конфликту.

2. Лингвистические трудности

Особенности грамматической системы: устойчивые выражения строятся на основе морфологических и синтаксических законов и правил воспринимаемого языка. Иностранные студенты, которые не полностью освоили грамматику, испытывают в связи с этим трудности при их понимании и использовании.

Ограниченный словарный запас: в составе речевых формул могут содержаться слова и выражения, которые не знакомы иностранным студентам, что в большей или меньшей степени затрудняет понимание и использование их в речи.

Особенности произношения: неправильное артикуляционное оформление и/или интонирование фразы, что типично в среде иностранных обучающихся, особенно если в их родном языке отсутствуют какие-то конкретные звуки воспринимаемого языка, ведет к трудностям ее понимания.

3. Социально-психологические факторы

Языковой барьер: страх сделать ошибку или быть непонятым, как правило, сковывает иностранных студентов, мешая им использовать даже «готовые» речевые формулы.

Стереотипы и предрассудки: адаптации иностранных студентов к новым речевым нормам мешают стереотипы и предрассудки, усвоенные ими из родной лингвокультуры. Это может приводить к чувству неловкости со стороны всех участников общения.

Ограниченность языковой среды: отсутствие естественной среды изучаемого языка приводит к ограничению языковой практики, а на этом фоне – к развитию у обучающегося признаков языковой интерференции, когда в спонтанном общении он использует грамматические и лексические «кальки» с родного языка.

4. Методические проблемы

Недостаток аутентичных материалов: учебные материалы по иностранному языку часто содержат недостаточное число примеров естественного использования речевых формул. Иностранным студентам не хватает практики их отработки в общении с носителями языка и времени на освоение их национально-культурного содержания. Кроме этого, трудности вызывает наличие вариантов, применяемых в различных сферах коммуникации, множественность их форм и семантики. В связи с этим полезна разработка методов обучения, которые бы учитывали данное обстоятельство, а кроме того, уровневый подход в обучении.

На основе анализа литературы и педагогического опыта процесс обучения речевым стереотипам соотнесен с принятой в области РКИ уровневой системой овладения русским языком (табл.).

Начальный уровень: на данном уровне студентам необходимо овладеть наиболее употребительными речевыми стереотипами, используемыми в повседневном общении.

Средний уровень предполагает, что студенты умеют распознавать и использовать более сложные речевые стереотипы, понимая их значение и уместно употребляя в различных ситуациях.

Продвинутый уровень: в таком случае студенты овладевают речевыми стереотипами, используемыми в профессиональной и научной коммуникации, а также умеют создавать собственные высказывания на основе изученных моделей.

Таблица 1

**Использования речевых стереотипов
в процессе обучения РКИ турецких студентов: уровневый подход**

Уровень владения РКИ	Использование речевых стереотипов	Тема	Примеры
1	2	3	4
Начальный уровень (A1–A2)	Знакомство с базовыми словами-шаблонами, стереотипами в повседневной речи, необходимыми для решения коммуникативных задач в элементарных ситуациях	Приветствие, прощание, просьба, знакомство	«Здравствуйте!» «Спасибо!» «Пожалуйста», «Как дела?», «Меня зовут...»
Базовый (B1)	Речевые стереотипы в ситуациях бытового общения.	В магазине, транспорте, спортзале, больнице, парикмахерской, ресторане, кафе...	«Сколько стоит?» «Где находится...?» «Я хочу...» «Мне нужно...»
	Вежливая форма обращений.		«Извините, я не понимаю»
	Выражение поздравления, соболезнования и др.	Выражение благодарности, пожелания (здоровья, удачи), комплимента, ситуация оказания помощи, поздравление с праздниками, выражение соболезнования.	«Поздравляю с ...» «Примите соболезнования» «За ваше здоровье!»
		Восклицания.	«Ух, ты!» «Да ты что!» «Не может быть!» «Вот это да!» «Да нет!»
		Вводно-модальные обороты	«Пожалуй» «Казалось бы» «Скорее всего»

1	2	3	4
Средний (B2)	Свободное использование речевых стереотипов в различных контекстах, в дискуссиях и обсуждениях, включая профессиональную и учебную сферу	Вводные конструкции Выражение клятвы Выражение принятия и отклонения Пословицы и поговорки	«Я думаю, что...» «По моему мнению...» «В связи с этим...» «Это важно, потому что...» «Не могли бы вы...» «Клянусь!» «Ей богу!» «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты»
Продвинутый уровень (C1–C2)	Свободное и эффективное использование речевых стереотипов в любых ситуациях общения. Умение адаптировать их для конкретного контекста. Использование синонимичных выражений	Термины (научные, военные, технические, политические...) Клише в деловой переписке Штампы в журналистике (фразеологизмы) Пословицы и поговорки. Крылатые выражения и их употребление	«В заключение хотелось бы отметить...» «Подводя итоги, можно сказать...» «В данном контексте...» «Это представляет собой...» «Доводим до вашего сведения...» «В соответствии с вышеизложенным...» «На основании решения...» «Горячая пора» «белые халаты» «черное золото» «труженики села» «стражи порядка» «Быть или не быть» «А Васька слушает да ест» «С корабля на бал»

Обучение речевым стереотипам с учетом принципов уровневого обучения является ключевым аспектом преподавания русского языка как иностранного. Эффективность этого процесса достигается посредством учета лингвокультурных особенностей речевых стереотипов и применения вариативных методик. Необходимо разработка заданий, направленных на формирование навыков идентификации, понимания и употребления устойчивых выражений, когда процесс обучения организован в соответствии с принципами системности и последовательности и адаптирован к обучающейся аудитории.

Практическая направленность обучения в данном случае достигается посредством моделирования естественных коммуникативных ситуаций. Использование аутентичных материалов в сочетании с интерактивными методиками (дискуссии и ролевые игры) обеспечивает формирование у обучающихся компетенций, необходимых для успешной повседневной коммуникации.

Профессиональный опыт автора статьи свидетельствует, что турецкоязычные студенты, изучающие русский язык как иностранный, испытывают значительные затруднения при освоении речевых стереотипов. В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении эффективных методик, учитывающих как лингвокультурологические особенности речевых формул, так и индивидуальный уровень владения русским языком каждым студентом.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. Очерки по социолингвистике. М.: Флинта, 2021.
2. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968.
3. Aksan D. Türkçenin Sözcük Varlığı. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2021.
4. Austin J.L. How do to thing with words. Oxford: At The Clarendon Press, 1962.

ОБУЧЕНИЕ ИНДОНЕЗИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ДЕЛО»)¹

TEACHING INDONESIAN STUDENTS THE LANGUAGE OF THEIR SPECIALTY (BASED ON THE THEMATIC GROUP “BUSINESS”)

О.А. Гришина, Кандер Турнип

O.A. Grishina, Kander Turnip

Методика преподавания РКИ, язык специальности, аудирование, говорение, словообразование, лексика, фразеология, межкультурная коммуникация.

В статье рассматриваются аспекты, возможности и приемы обучения индонезийских студентов русскому языку в сфере бизнеса и предпринимательства. При обучении языку специальности рекомендуется включить занятия по теме «Дело». В связи с этим предлагается использовать задания, которые способствуют совершенствованию коммуникативных и языковых навыков индонезийских обучающихся, расширяют деловой лингвистический потенциал, закрепляют знания в области русского языка.

Methods of teaching RFL, specialty language, listening, speaking, word formation, vocabulary, phraseology, intercultural communication.

The article discusses aspects, opportunities and techniques for teaching Russian to Indonesian students in the field of business and entrepreneurship. When teaching the language of your specialty, it is recommended to include classes on the topic “Business”. In this regard, it is proposed to use tasks that help improve the communication and language skills of Indonesian students, expand business linguistic potential, and consolidate knowledge in the field of the Russian language.

В настоящее время между Россией и Индонезией расширяются связи не только в области туризма, но и в области бизнеса. Поэтому все больше студентов выбирают при изучении русского языка как иностранного специализации, связанные с направлениями деловой сферы и бизнеса. Как отмечают современные ученые, профессиональная деятельность, дальнейший карьерный рост являются одной из мотивационных составляющих изучения русского языка как средства межкультурной коммуникации [1]. В связи с этим актуальным является уже на базовом этапе обучения русскому языку включать занятия, в которых бы затрагивались вопросы деловой сферы, предлагались бы задания по грамматике, чтению, аудированию, говорению с опорой на специальную лексику, т.к. без этого невозможно формирование социокультурной компетенции, которая является «составной частью компетенции коммуникативной и подразумевает знакомство учащихся с национально-культурной спецификой русского речевого поведения» [3, с. 182].

¹ Развитие мотивации изучения русского языка гражданами Республики Индонезия с использованием цифрового образовательного контента. ГЗ № 073-00048-25-02.

В сфере деловой коммуникации при овладении русским языком иностранными обучающимися предполагается формирование умений решать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, по следующим уровням: базовый – средний – продвинутый [2, с. 5]. Однако изучение темы «Дело» для базового уровня является достаточно трудным, поэтому рекомендуем начать работу по данной теме, когда обучающиеся уже владеют русским языком на среднем или на продвинутом уровне.

Начинать ознакомление с темой «Дело» рекомендуем с выполнения заданий, направленных на формирование языковых компетенций на морфологическом и лексическом уровнях. Студентам предлагаются задания на моделирование слов с корневой морфемой *-дел-*, т.к. данная словообразовательная парадигма достаточно продуктивна в русском языке и представлена большим количеством лексем, активно употребляемых носителями русского языка. Индонезийские обучающиеся выполняют задание, в котором предлагается, подбирая морфемы, составить различные слова:

-дел-	-а-ть	по-	-к-а	до-
недо-	вы-	от-	-ец	под-
пере-	при-	раз-	-ыва-	-ся
с-	-оч-	-н-ый	-ющ-ий	-ов-ой

Обучающиеся самостоятельно моделируют слова, переводят на родной язык, записывают получившиеся глаголы, существительные, прилагательные и другие части речи. Студенты продвинутого уровня указывают стилевую принадлежность, коннотацию, многозначность полученных лексем.

На следующем этапе для закрепления предлагаются тренировочные упражнения по лексике, например:

– вставьте в предложения на месте пропусков подходящие по смыслу глаголы: *делать, сделать, переделать, доделать*; существительные: *дело, сделка, подделка, поделка, отделка, выделка*;

– познакомьтесь со значениями, которое имеет слово **дело**. Учитывая контекст предложений, замените слово **дело** синонимом, подходящим по смыслу: 1 – *труд (работа)*, 2 – *специальность*, 3 – *досье (документ)*, 4 – *предприятие (бизнес)*, 5 – *обязанности (долг)*, 6 – *происшествие (случай)*, 7 – *сражение (битва)*, 8 – *положение (состояние, самочувствие)*;

– охарактеризуйте качества человека – *деловой, деловитый, делец*.

Фразеологизмы с компонентом *дело* широко представлены как в русском, так и в индонезийском языке, активно используются в речи носителями языка, поэтому важным этапом работы по предложенной нами теме является выполнение упражнений по фразеологии, например:

– прочитайте, переведите на родной язык данные фразеологизмы. Определите их значение: *делу – время, потехе – час; дело в шляпе; сделал дело – гуляй смело; дело мастера боится и др.*;

– сравните индонезийские фразеологизмы данной тематики с русскими. Найдите сходство и различие в значении фразеологических единиц: *Mampu kerja – latihan* (Хочешь уметь делать – практикуйся); *Kami menempatkan urusan Raja di atas kepala kami, kami menempatkan urusan kami sendiri di bawah kendali kami* (Дело раджи возлагаем на голову, свое – суем под мышку); *Usaha – semut; ada gula, ada semut* (Дело – это муравей; где сахар, там и муравьи); *Buat lubang dan benih akan muncul* (Сделай ямки, а семена найдутся).

В зависимости от владения русским языком для формирования коммуникативных навыков индонезийским обучающимся предлагаются задания, включающие ролевые игры (обыгрывание ситуаций «заселение гостей в отель», «обслуживание клиента в ресторане», «реклама туристических экскурсий»), составление диалогов, участие в дискуссионных беседах («Как начать свое дело: проблемы и пути их решения», «Перспективное дело для начинающего бизнесмена в Индонезии»), выступление с докладом и последующим обсуждением («Гостиничный бизнес – дело моей жизни», «Специфика ресторанного дела в Индонезии» и др.). Для обсуждения и формирования навыков говорения рекомендуется выбирать актуальные, проблемные, интересующие индонезийских студентов вопросы, которые имеют дискуссионный характер, могут стать стимулом для размышления и дальнейшей рефлексии. В группах индонезийских обучающихся было предложено ответить на вопрос: *Какими качествами должен обладать человек, который занимается таким делом, как:*

- гид-переводчик в туристическом агентстве;
- продавец в магазине;
- шеф-повар в ресторане;
- официант в кафе;
- администратор в отеле.

В ходе беседы студенты обнаружили как сходные (трудолюбие, честность, вежливость), так и отличительные (эрудиция у гида, умение считать у продавца, ловкость и скорость действий у официанта и др.) качества людей в зависимости от выбора профессии и дела.

При формировании навыков деловой речи необходимо формировать навыки делового письма. Для этого уже на базовом уровне студенты знакомятся с этикетом оформления деловых писем, с моделями служебных записок, а на среднем и продвинутом уровнях жанры и модели расширяются и усложняются (коммерческое письмо, заявка, справка, бизнес-план и др.). Для раскрытия творческого потенциала и развития письменных навыков речи индонезийским обучающимся предлагается написать сочинения на одну из предложенных тем («Мое профессиональное дело в будущем», «Семейный бизнес в Индонезии», «Дело, бизнес, профессия: перспективные направления в Индонезии» и др.).

В современной методике преподавания русского языка как иностранного широко используются аудиовизуальные средства, которые позволяют обучающимся воспринимать звучащую речь на слух и с помощью видеоряда.

При изучении темы «Дело» на продвинутом уровне на занятиях по аудированию и говорению нами используются фрагменты из документальных и художественных фильмов. Например, после просмотра фрагментов из художественного фильма «Служебный роман» индонезийским обучающимся были предложены темы для обсуждения (*Деловая женщина: это хорошо или плохо; Социальные роли «начальник» – «подчиненный» и правила делового этикета; Руководитель-мужчина, руководитель-женщина: кто лучше?*). В ходе обсуждения индонезийскими обучающимися были высказаны свои взгляды на положение современной индонезийской женщины в деловой сфере, указаны преимущества женщин при ведении бизнеса и дел.

– *Wanita memastikan tim bekerja dengan baik karena komunikasi yang jelas dan kompatibilitas sosial yang tinggi.* – Женщины обеспечивают хорошую работу команды благодаря четкому общению и высокой социальной совместимости.

– *Wanita memperkuat kepercayaan pada strategi dan kepercayaan pada produk perusahaan di dunia kerja.* – Женщины укрепляют доверие к стратегии компании и к продуктам компании в деловой сфере.

– *Berpengaruh terhadap image perusahaan, yaitu memberikan kesempatan yang sama dalam perusahaan sehingga membuat perusahaan secara struktural lebih fleksibel.* – Женщина влияет на имидж компании, а именно обеспечивает равные возможности внутри компании, тем самым делая компанию структурно более гибкой.

При обсуждении вопроса о роли деловой женщины в семье были отмечены как положительные, так и отрицательные стороны, отраженные в таблице, представленной ниже.

Преимущества	Недостатки
1. <i>Memberikan Penghasilan Tambahan.</i> Обеспечивает дополнительный доход. 2. <i>Meningkatkan Kepercayaan Diri.</i> Повышает уверенность в себе. 3. <i>Sebagai Bagian dari Mengaktualisasi Diri.</i> Есть возможность для самореализации, реализации способностей	1. <i>Kurang Menghabiskan Waktu dengan Anak.</i> Проводит меньше времени с детьми и мужем. 2. <i>Punya Waktu untuk Mengembangkan Hobi.</i> Мало времени для хобби и отдыха

Таким образом, актуальная тема вызвала большой интерес у индонезийских обучающихся, тем самым мотивировав их к активному участию в беседе. В результате чего наблюдался процесс формирования коммуникативных навыков – говорения и аудирования.

Комплексное и поэтапное изучение темы «Дело» в группах индонезийских обучающихся на занятиях по русскому языку как иностранному является результативным и продуктивным, позволяет формировать не только лингвистические и социокультурные, но и профессиональные компетенции, которые в дальнейшем позволят индонезийским студентам применить полученные знания на практике, смогут способствовать совершенствованию и успеху деловых отношений и сотрудничества между Россией и Индонезией.

Библиографический список

1. Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации: монография / С.П. Васильева, О.А. Гришина, А.А. Дьячук и др.; Краснояр. го.с пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2023. 272 с.
2. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Средний уровень / Л.С. Журавлева, Н.П. Исаев, М.М. Калиновская и др. М.: Русский язык. Курсы, 2007. 272 с.
3. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

LEARNING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY BY FOREIGN STUDENTS OF THE LAW SCHOOL OF THE SYSTEM THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

В.В. Зорина

V.V. Zorina

Иностранные слушатели, юридический вуз, русский язык как иностранный, язык специальности, инфографика.

Статья посвящена актуальной проблеме обучения иностранных студентов языку специальности. Представлен опыт СибЮИ МВД России. Приведены примеры заданий по изучению иностранными слушателями (ближнее зарубежье) общеправовой лексики на практических занятиях учебной дисциплины «Язык специальности (юридический профиль)».

Foreign students, law school, Russian as a foreign language, specialty language, infographics

The article is devoted to the urgent problem of teaching foreign students the language of their specialty. The experience of the SibUI of the Ministry of Internal Affairs of Russia is presented. Examples of tasks for foreign students (near abroad) to study general legal vocabulary in practical classes of the academic discipline “Specialty language (legal profile)” are given.

Проблема обучения иностранных студентов языку специальности представлена в современных исследованиях Л.Ф. Крапивник, Е.В. Лазаревой, А.А. Молчановой, М.Л. Новиковой, Е.В. Пучковой, Н.М. Скобежкиной, Ж.Ю. Фарковой и др. В работах определено значение термина «язык специальности», рассмотрено содержание обучения и сделан вывод о том, что для иностранных обучающихся «основным средством овладения профессией является “язык” специальности» [5, с. 213]. При этом задача преподавателя русского языка как иностранного заключается в обучении иностранного студента успешному общению в учебно-профессиональной сфере. Подчеркивается, что данное обучение возможно осуществить уже на этапе предвузовской подготовки» [9, с. 262]. Особо отмечается специфика обучения студентов-иностранцев юридических вузов языку специальности. Так, с учетом особенностей юридических текстов разработан специальный комплекс заданий, включающий коммуникативно направленные задания, лексические и грамматические [10, с. 125].

Подчеркивается возможность использования данного комплекса при работе с любым юридическим текстом. В исследованиях рассматриваются вопросы создания специальных учебных пособий [6, с. 213], представлена концепция образования иностранных студентов-юристов общению в учебно-профессиональной сфере [7, с. 162].

Иностранным слушателям необходимо внимательно изучить информацию, представленную на инфографике, и выполнить следующее.

1. Подготовьте ответы на вопросы: о чем можно узнать по этой инфографике? Какие виды республик существуют? Какие виды монархий существуют? и т.д.

2. Составьте и запишите вопросы по данной инфографике, приготовьтесь задать их своим одноклассникам.

Выполнение заданий по инфографике позволяет эффективно развивать монологическую и диалогическую речь иностранных слушателей. Как показывает практика, именно во время обсуждения инфографики обучающиеся не боятся допустить ошибку в своей речи.

С целью эффективного овладения профессиональной лексикой разработан специальный практикум, включающий комплекс заданий по темам раздела «Общеправовая лексика». При выполнении заданий данного практикума иностранным слушателям нужно выбрать слова определенного рода, определенной части речи, дополнить предложение, проанализировать готовые предложения, составить вопросы к определенным словам в предложении и т.д. Примеры заданий:

Задание 1. Укажите тот ряд, слова которого относятся к женскому роду:

- 1) господство, территория, система;
- 2) часть, организация, власть;
- 3) страна, область, случай.

Задание 2. Укажите тот ряд, слова которого отвечают на вопрос «какой?»:

- 1) способный, классовый, экономический;
- 2) автор, результат, однозначный;
- 3) экономика, теория, государственный.

Задание 3. Укажите пропущенные слова в предложении: 1) национальной; 2) государственной; 3) народной.

При юридической характеристике... территории выделяют два ее вида: фактическая территория и юрисдикционная территория.

Задание 4. Прочитайте предложение и выберите вопрос, подразумевающий в качестве ответа выделенные слова:

- 1) что такое территория? 2) что такое государство?
- 3) что включает территория государства?

Территория государства включает **сухопутные, водные, воздушные и подземные пространства.**

Задание 5. Укажите предложение, в котором неверно передана информация:

1. Государство обладает только следующими признаками: наличие государственной власти; территории; населения, проживающего на территории данного государства.

2. В каждом государстве устанавливается государственный язык, на котором ведется обсуждение государственно важных вопросов, пишутся законы, ведется судопроизводство.

3. Территория обеспечивает государству естественные материальные ресурсы, естественные богатства (уголь, нефть, металлы, леса и т.д.).

Задание 6. Прочитайте предложение и сформулируйте вопрос к выделенным словам.

Каждое государство на своей территории обладает всей полнотой власти и исключает **любое иностранное вмешательство во внутренние дела**.

Практика преподавания показала эффективность представленных заданий.

Таким образом, обучение иностранных слушателей СибЮИ МВД России успешному общению в учебно-профессиональной сфере осуществляется посредством чтения и обсуждения текстов профильной тематики, выполнения разнообразных лексико-грамматических заданий, в том числе с опорой на инфографику.

Библиографический список

1. Абрамова М.В., Лактюшина Ю.В., Матвеева М.В. Введение в язык специальности (педагогика, юриспруденция, социальная работа): пособие для иностранных студентов: базовый уровень. Псков: Логос, 2013. 144 с.

2. Арзамасцева Н.Ю. Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 192–198.

3. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С. Право: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2012. 144 с.

4. Вавулина А.В. Русский язык для юристов: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России: учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 360 с.

5. Крапивник Л.Ф., Пучкова Е.В. Обучение иностранных студентов языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 2. С. 211–221.

6. Молчанова А.А., Лазарева Е.В. Обучение русскому языку как иностранному в сфере профессиональной деятельности будущих юристов // Профессиональное лингвообразование. 2019. С. 212–215.

7. Новикова М.Л. Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания (в системе обучения русскому языку иностранных студентов-юристов) // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2012. № 3. С. 165–172.

8. Полянская В.И., Баранова С.Е. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Юридический профиль: учебное пособие, 2002. 187 с.

9. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях: анализ мнений студентов / И.И. Баранова, М.В. Виноградова, И.А. Гладких, М.Ю. Доценко // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 260–276.

10. Скобежкина Н.М., Фаркова Ж.Ю. Обучение языку специальности иностранных студентов юридического профиля // Актуальные вопросы современной науки и образования: сб. ст. V Международной научно-практической конференции (11 марта 2021 г.) Петрозаводск: Новая наука, 2021. С. 122–126.

11. Инфографика – Клуб «Валдай» [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.valdaiclub.com/multimedia/infographics/> (дата обращения: 02.02.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА НАЧАЛЬНОМ (A1–A2) ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

USING AUTHENTIC VOCAL MATERIAL AT THE BEGINNING (A1–A2) STAGE OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

О.В. Лазарева

O.V. Lazareva

Аутентичный текст, региональный компонент, начальный этап обучения РКИ, песни.
Статья посвящена важности использования аутентичного песенного материала на начальном (A1–A2) этапе обучения РКИ. На примере текста песни «Иркутская история» показаны возможности формирования у иностранных студентов представления об Иркутске, Иркутской области, освоения новой лексики, закрепления грамматического материала.

Authentic text, regional component, initial stage of learning RCT, songs.
The article is devoted to the importance of using authentic song material at the initial (A1–A2) stage of learning RCT. On the example of the text of the song “Irkutsk History” the article shows the possibilities of forming foreign students’ idea about Irkutsk, Irkutsk region, learning new vocabulary, grammatical material consolidation.

Аутентичному тексту в образовательной среде уделяли внимание Г.И. Воронина, К.С. Кричевская и другие методисты [3,6]. А.А. Рогалева считает, что аутентичные тексты способны показать обучающимся все сложности иностранного языка и культуры [7].

Ориентация учебного процесса на аутентичные тексты актуализирует проблему использования на занятиях РКИ регионального компонента. Региональный компонент в нашем случае дает возможность иностранным студентам представить особенности Иркутской области, города Иркутска, знакомит их с особенностями жизненного уклада и характера сибиряков. Эти сведения положительно влияют на социокультурную адаптацию иностранных студентов, повышают мотивацию к обучению.

Вопросы значимости аутентичных текстов региональной тематики в процессе обучения РКИ освещаются в работах Ю.А. Васильевой и Л.Г. Золотых, З.П. Горбенко, Л.Н. Антоновой и других авторов.

На начальном этапе обучения иностранные студенты встречают незнакомую им ранее социокультурную, языковую и академическую среду. С помощью аутентичных текстов региональной тематики можно помочь им преодолеть культурный и языковой барьер. С целью адаптации в столице Восточной Сибири, для комфортного общения с иркутянами обучающимся на начальном этапе изучения РКИ предлагаем методы работы с аутентичными текстами региональной тематики. З.П. Горбенко считает, что региональный компонент при обучении языкам может содержать экологию, экономику, города, достопримечательности, известных людей, традиции и другое [4].

Н.А. Гриднева и С.М. Владимирова предлагают на начальном этапе РКИ использовать песни [5]. Н.Н. Родионова считает, что песни на начальном этапе используются прежде всего при работе над фонетикой, грамматикой, речью [8].

Для работы мы выбрали текст самой известной в современной истории песни об Иркутске, Иркутской области «Иркутская история» (слова А. Маршала, муз. А.Е. Вулых) [10].

На этапе предтекстовой работы необходимо раскрыть сведения о создании песни. Название «Иркутская история» появилось не просто так. Одноименное название носила пьеса А. Арбузова, написанная в 1959 г. Пьеса с большим успехом шла в Иркутске и ставилась в ведущих театрах страны [9].

Здесь студентам можно предложить следующие задания: работа с заголовком: «Как вы думаете, о чем пойдет речь в песне? Если речь пойдет об истории Иркутской, то какие вопросы в ней могут обсуждаться?», выписывание ключевых и потенциально сложных слов и фраз песни, рассмотрение новой лексики (*суровом краю, закатной порой, Сибирь, рекой Ангарой, кедры, лес, тайгу, морозов и др.*), соединение картинок со словами:

кедры, Байкал, мороз



подбор антонимов к словам: *мороз, свет, высокие, рассвет* и др., соединение слов в словосочетания: *высокие Сибирь*
иркутская кедры
русская история,

подбор существительных к прилагательному *русский* и др., выделение разными цветами всей грамматики в тексте (например, имен прилагательных: *иркутская, высоких, русская, тае жной и др.*; собственных и нарицательных имен существительных: *Ангарой, Байкал, Сибирь и др.*), определение падежа существительных (*над рекой, в рассвет, морозов и др.*), глаголов прошедшего времени (*родился, выросла, летел*), выбор правильной формы глагола («... я, *вся жизнь моя*»: а) *знаешь*; б) *знаю*; в) *знает*); и другие.

На этапе притекстовой работы читает текст преподаватель, студенты следят по тексту, далее читают сами вслух, выделяют ключевые слова, которые передают главную мысль, просматривают клип на песню.

На этапе послетекстовой работы можно предложить восстановить перемешанный текст припева:

*Знаю я, моя вся жизнь –
история Иркутская,
Святая русская Сибирь!
Просторов песенная ширь...*

Соединить А и Б: А

Над рекой

Где высокие

Синевой наполняло

Облака сквозь туманы

Я в суровом

Б

плывут

родился краю

Ангарой

Байкал

кедры поют

Перечитать текст, заменяя картинки словами:

Я в суровом родился краю,



Где высокие поют,

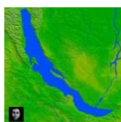
Где закатной порой



Над

Облака сквозь туманы плывут.

Небо словно прозрачный бокал



Синевой наполняло...

(Слова для справок: Байкал, рекой Ангарой, кедры).

В послетекстовых заданиях можно сделать тесты на понимание смысла песни или задания в формате «Правда/ложь» и т.д. Так как автор этого текста рассказывает о своей Родине, выражает восхищение и гордость родимым иркутским краем, то будет уместным предложить написать о своей Родине: *Чем богат ваш край, что вызывает у вас восхищение и гордость?*

Таким образом, текст песни «Иркутская история» может быть использован на уроках РКИ на начальном (А1–А2) этапе обучения. Песня формирует представление об Иркутске, Иркутской области как о суровом, таежном, величественном крае. Предложенные нами упражнения позволят усвоить новую лексику, закрепить грамматику, но прежде всего текст песни «Иркутская история» позволит сделать урок запоминающимся и интересным.

Библиографический список

1. Антонова Л.Н. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного: уточнение понятия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-utochnenie-ponyatiya/viewer> (дата обращения: 2.02.2025).

2. Васильева Ю.А., Золотых Л.Г. Аутентичные тексты с региональной тематикой на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика.

Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 162–165. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-teksty-s-regionalnoy-tematikoy-na-nachalnom-etape-obucheniya-russkomu-yazyku-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 2.02.2025).

3. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.

4. Горбенко З.П. Развитие содержания регионального компонента обучения иностранным языкам как средство реализации личностно ориентированного обучения // Педагогическое образование на Алтае. 2002. № 3. С. 75–77.

5. Гриднева Н.А., Владимирова С.М. Использование аутентичного песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnogo-pesennogo-materiala-na-nachalnom-etape-obucheniya-rki/viewer> (дата обращения: 02.02.2025).

6. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13–17.

7. Рогалева А.А. Концепция аутентичности учебного языкового текста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-autentichnosti-uchebnogo-yazykovogo-teksta/viewer> (дата обращения: 02.02.2025).

8. Родионова Н.Н. Песенный материал на уроках русского языка как иностранного на довузовской этапе обучения (из опыта начинающего преподавателя) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранных учащихся. Воронеж, 2012. С. 114–118.

9. В День города с музыкой: 7 лучших песен об Иркутске. URL: <https://irk.aif.ru/society/edu/81706> (дата обращения: 02.02.2025).

10. Александр Маршал – Иркутская история. URL: <https://muzland.ru/songs.html?auth=302&song=1&tone=no> (дата обращения: 02.02.2025).

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННЫМ ПОСОБИЯМ ПО РКИ

REQUIREMENTS FOR MODERN RFL TEXTBOOKS

Д.С. Потылицына

D.S. Potylitsyna

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

Учебные пособия, иностранные студенты, высшее образование, содержание учебных пособий, требования.

Статья посвящена актуальным аспектам разработки и оценки учебных пособий для преподавания русского языка как иностранного. Анализируются ключевые требования, выдвигаемые как к содержанию, так и к форме пособий, акцентируется внимание на важности адаптации материалов в соответствии с уровнем сформированности языковой и социокультурной компетенций.

Study guides, international students, higher education, content of study guides, requirements.

The article is devoted to the relevant aspects of the development and evaluation of textbooks for teaching Russian as a foreign language. The key requirements for both the content and the form of the manuals are analyzed, emphasizing the importance of adapting materials in accordance with the level of formation of linguistic and socio-cultural competencies.

В процессе изучения иностранного языка большое значение имеет методическое сопровождение, организуемое при помощи различных средств. Среди таких средств пособия играют особо значимую роль в обучении иностранцев, желающих освоить русский язык.

Учебное пособие по русскому языку для иностранцев является средством учения и обучения, управления этими процессами, направленным на формирование единого содержательного поля у всех участников обучения, которое, в свою очередь, и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности учащихся [4].

Эффективность этого обучения во многом зависит от того, насколько используемое пособие соответствует современным требованиям и отражает актуальные тенденции в обучении РКИ.

Актуальность содержания учебного материала является одним из основных критериев. Пособия по РКИ должны отражать современную языковую практику, культурные и социальные реалии России, т.е. включать современные идиоматические выражения, необходимые для коммуникации на повседневные темы; содержать лексику, достаточную для обсуждения актуальных событий [1].

Следует также учитывать, что современная методика придерживается коммуникативной направленности обучения, суть которой состоит в том, чтобы создавать потребность в коммуникации на русском языке, мотивировать к использованию языка в разных сферах и ситуациях общения. Коммуникативный материал должен быть тщательно отобран на основе потребностей и интересов учеников.

Принцип, лежащий в основе коммуникативной направленности, – это использование материалов, которые непосредственно могут быть применены учащимися в общении. Изучая русский язык, иностранные студенты стараются освоить речевые конструкции и лексику, которые пригодятся им в реальной коммуникации, например: приветствия, покупки, заказы в ресторане и т.д.

Различные интерактивные элементы, реализованные в повседневных диалогах, театрально-ролевых играх, также повышают уровень коммуникации учащихся [1]. В связи со сказанным представляется важным, чтобы учебное пособие обеспечивало интерактивный подход к обучению: содержало разнообразные упражнения, которые способствуют активному вовлечению всех студентов в процесс обучения. Так, учебник по РКИ «Привет, Россия!» представлен как в бумажном, так и полностью в интерактивном варианте, который позволяет проверять упражнения автоматически и содержит тесты, доступные по QR-кодам в конце каждого пройденного урока [5].

Для создания эффективных учебных пособий важно учитывать, как разнообразие упражнений, способствующих активному вовлечению студентов, так и четкую структуру каждого урока. Она должна быть логичной и последовательной, включать несколько ключевых этапов [7].

1. Введение в новую тему должно быть мотивирующим и интересным. Учащиеся должны понять, почему новая тема важна [2].

2. Изучение новой темы.

3. Повторение и закрепление включает в себя как индивидуальную, так и групповую работу. Закрепление материала может происходить не только в конце занятия/темы, но и в рамках домашнего задания или итоговой проектной деятельности.

Структура каждого урока должна быть идентичной не только во всем учебнике, но и во всей линейке пособий, т.к. это снимает психологические трудности при обучении за счет понимания студентами того, что ждет их дальше.

Также пособия должны быть структурированы и по уровню обучения, имея четкую ориентацию – от начального до продвинутого уровня – при отборе содержания. Это позволяет сделать содержание адекватным, материал не избыточным, а процесс обучения посильным для студентов. Анализ имеющейся к настоящему времени учебной литературы по РКИ показывает, что активно разрабатываются линейки учебных пособий для разных уровней, построенные на принципе преемственности. Например, в учебнике «Новый сувенир» есть линейки для разных уровней: от А0 до В2. Это позволяет удовлетворить потребности разных групп учащихся и обеспечить плавный переход от одного уровня к другому [3].

Уровень языковой подготовки конкретного студента зависит от множества факторов, что часто приводит к неоднородности состава учебной группы. В такой ситуации очень важно, чтобы пособие обеспечивало возможность комбинирования различных модулей, изменения последовательности их освоения в зависимости от индивидуальных потребностей студентов, но без нарушения общей логики построения материала. Учебник «Поехали!» предполагает такую

возможность, а также обладает еще одним немаловажным фактором для учебных пособий по РКИ – методическими рекомендациями, содержащими подробные инструкции по организации и проведению различных форм работы с обучающимися, начиная от выбора тематики мероприятий до оценки результатов участия учащихся в проекте. Особое внимание уделено вопросам адаптации содержания занятий к различным возрастным группам и уровням подготовки учеников [8].

В современных пособиях по РКИ возрастает значимость строгого отбора и минимизации лексико-грамматического и коммуникативного материала. Это предполагает сокращение объема изучаемых лексических единиц и грамматических правил до наиболее необходимых. Пособие должно создавать базу для эффективной коммуникации, т.е. формировать достаточный лексический запас; отрабатывать грамматические модели, необходимые для коммуникации в определенной сфере; формировать навыки в разных видах речевой деятельности для обеспечения адекватной и сбалансированной языковой динамики.

Важно, чтобы пособие содержало задания, мотивирующие к использованию в коммуникации изученного на занятии материала. Например, учебное пособие «Коммуникативный русский язык» предусматривает ролевые задания, где студенты могут применить новую лексику и грамматику в реальных жизненных ситуациях, например: «Выбор ресторана», «Бронирование гостиницы».

Изучение лексики и грамматики должно происходить в контексте целых предложений и высказываний – по синтагматическому принципу, а не изолированно. Такой подход помогает учащимся понять, как слова сочетаются в речи, а также формирует навыки речевого взаимодействия.

Постковидный период вне с изменения во все сферы жизни, в том числе в образовании. Обучение русскому языку как иностранному также прошло через трансформации, открыв новые горизонты для подходов к обучению. В этом контексте учебно-методические комплексы (УМК) и пособия, ориентированные на разные форматы обучения, становятся особенно значимыми.

Учебно-методический комплекс по РКИ, как правило, состоит из учебника и рабочей тетради. Эта структура обеспечивает целостный подход к обучению, позволяя следующее:

1. Систематизировать материал.

УМК содержит последовательные уроки и темы, что помогает учащимся легко ориентироваться в материалах и не терять нить обучения.

2. Сбалансировать теорию и практику.

Учебник предоставляет теоретическую основу и объяснение грамматики, тогда как рабочая тетрадь содержит практические упражнения для закрепления изученного материала.

3. Обеспечить разнообразие форматов.

Дополнительно к основному тексту УМК часто включает аудио- и видеоматериалы, которые поддерживают различные стили обучения и позволяют учащимся применять полученные знания в различных контекстах.

Рассмотрим, как указанные требования реализуются в конкретных пособиях по РКИ. Одним из таких примеров учебно-методического комплекса является учебник и рабочая тетрадь «Поехали!». В данном УМК особое внимание уделяется развитию компетенций общения. Каждый урок содержит разнообразные задания, которые стимулируют диалог, ролевые игры и дискуссии, что развивает коммуникативные навыки. УМК включает QR-коды для доступа к аудио- и видеоматериалам, интерактивные упражнения и задания, что делает обучение более увлекательным и современным [8].

Современные УМК также могут включать и книгу для преподавателя, в которой представлены методические рекомендации по работе с учебником и использованию рабочей тетради. Такой вариант ориентирован прежде всего на молодых преподавателей. Например, УМК «Новый сувенир» включает подробные методические рекомендации, которые помогают преподавателям понять, как лучше всего работать с каждым разделом учебника, какие задания рекомендовано выполнять, а какие можно адаптировать в зависимости от группы [3].

В связи с развитием образовательных технологий и расширением форматов обучения РКИ возникают УМК, которые включают также электронные интерактивные материалы, позволяющие организовать самостоятельную работу студентов и осуществлять текущий контроль. Такое пособие имеет ряд преимуществ:

- студенты могут самостоятельно осваивать материал и выполнять задания, что позволяет им повторять сложные темы и изучать новый материал без давления со стороны преподавателя;
- онлайн-системы включают форумы и чаты, где студенты могут обсуждать вопросы друг с другом, делиться опытом и получать поддержку со стороны;
- тесты и задания в электронном формате позволяют быстро проверять правильность выполнения и самостоятельно выявлять слабые места в знаниях. Это же является положительным свойством для преподавателя, выбравшего такой УМК, как средство контроля.

Иностранные студенты, поступающие в российские вузы, испытывают значительные затруднения при обучении специальности. В связи с этим особую значимость приобретают пособия, ориентированные на профильную подготовку. Как правило, такая подготовка начинается уже на подготовительном факультете. Для примера можно рассмотреть УМК О.Н. Халеевой, Н.В. Татариновой «Первые шаги в языкознании» [6]. Пособие предлагает последовательное объяснение ключевых языковых понятий, что облегчает восприятие материала даже для студентов, только начинающих изучение языка. В пособии представлен анализ специфической терминологии, необходимой для изучения языкознания, что помогает студентам быстрее ориентироваться в учебном процессе. Рабочая тетрадь предназначена для работы иностранных учащихся под руководством преподавателя, но может быть использована для самостоятельной подготовки учащихся к поступлению на бакалавриат филологических/лингвистических факультетов вузов России.

Современные пособия по РКИ должны отвечать нуждам учащихся, учитывая их индивидуальные особенности и образовательные цели. Актуальные, интерактивные и культурно насыщенные материалы помогут создать эффективную языковую среду, способствующую успешному обучению и интеграции в русскоязычное общество.

Библиографический список

1. Кириченко А.М. Критерии отбора содержания обучения иностранному языку магистрантов педагогического направления // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-magistrantov-pedagogicheskogo-napravleniya> (дата обращения: 16.02.2025).

2. Коздра М. Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Русистика. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kakim-dolzhen-byt-uchebnik-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-dlya-vzroslyh-uchaschihsya> (дата обращения: 16.02.2025).

3. Мозелова И. Новый сувенир-3: русский язык для иностранцев: кн. для преподавателя: первый сертификационный уровень (средний уровень) В1. М.: [б. и.], 2019. 128 с.

4. Панова Л.В., Харитонов О. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-dlya-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-kak-element-lingvodidakticheskogo-diskursa-prepodavatelya-rusista> (дата обращения: 22.02.2025).

5. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольцовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет, Россия! // Русистика. 2021. № 1. М.: Кучково поле, 2020. 272 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retsenziya-na-uchebnik-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-stepanenko-v-a-nahabina-m-m-kolovska-e-g-plotnikova-o-v-privet-rossiya-m> (дата обращения: 22.02.2025).

6. Халеева О.Н., Татарина Н.В. Первые шаги в языкознании: учебное пособие по языку специальности филологического профиля для иностранных слушателей подготовительных факультетов. М.: Русский язык. Курсы. 2021. 152 с.

7. Хвалина Е.А., Михайлов А.В., Суханова Т.В. Особенности разработки учебных пособий для иностранных учащихся // Успехи современного естествознания. 2009. № 10. С. 64–65.

8. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых: учебник: начальный курс: в 2 ч. СПб.: Златоуст, 2019.

ПРИЕМ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

TECHNIQUE OF SPEECH PORTRAIT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

А.В. Пронин

A.V. Pronin

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

Речевой портрет, языковая личность, анализ текста, русский язык как иностранный, методика РКИ.

Внимание автора статьи сосредоточено на систематизации имеющегося опыта по применению методики речевого портретирования в процессе преподавания русского языка как иностранного: сделан обзор соответствующих публикаций, сформулированы выводы, касающиеся условий, целесообразности и особенностей использования анализа речевого портрета в иноязычной аудитории.

Speech portrait, language personality, text analysis, Russian as a foreign language, methodology of Russian as a foreign language.

The author's attention is focused on the systematization of the existing experience in the application of the speech portrait method in the process of teaching Russian as a foreign language: a review of relevant publications is made, conclusions are formulated regarding the conditions, feasibility and features of using speech portrait analysis in an audience of foreign students.

Исследования в области современной отечественной лингвистики имеют ярко выраженную антропоцентрическую направленность. Следствием этого является то, что одним из выделенных научных объектов становится язык отдельной личности: в нем находят отражение не только специфические черты человека-говорящего, но и особенности социальной группы, к которой тот принадлежит. Проявлением обозначенного лингвистического интереса можно считать развитие темы речевого портретирования.

Под термином «речевой портрет» (РП) мы, вслед за Е.Д. Павлычевой, понимаем «совокупность личностно-коммуникативных языковых черт индивида, представленную в виде открытой модели, отражающей также и коллективное описание представителя какой-либо конкретной культуры, обладающего способностью к проведению аналитических операций» [5, с. 114].

Анализ речевого портрета в иноязычной аудитории может выступать эффективным дополнением к основной программе, что позволяет не только проводить работу над грамматическими реалиями, но и знакомить обучающихся с различными экстралингвистическими, культурологическими явлениями. Исследователи отмечают, что в ходе изучения речевого портрета «выявляются речевые особенности той или иной социальной группы, к которой принадлежит

данный человек, а значит, языковые предпочтения части носителей данного языка» [1, с. 238].

В настоящей работе обобщен опыт исследователей-методистов, использующих в своей практике прием речевого портретирования. Среди имеющихся материалов выделены два направления анализа речевого портрета: изучение РП персонажа литературного произведения и изучение РП российских политических деятелей. Выбор именно этих направлений объясняется следующим образом: художественные и публицистические тексты политической направленности позволяют иностранным студентам не только обогатить словарный запас, но и получить информацию об истории и культуре страны, сформировать представление о менталитете носителей русского языка. Помимо этого, отметим, что художественный текст и речь персонажей являются материалом и образцами для моделирования речевого поведения говорящего.

В статье А.Е. Коржевой, посвященной обучению анализу речевого портрета, предложена модель исследования РП персонажа рассказа «Пропавший глаз» из цикла М.А. Булгакова «Записки юного врача». Автор работы отмечает важные условия работы над речевым портретом: «уровень владения русским языком у студентов должен быть не ниже В1, а профиль обучения – филологический» [4, с. 149]. Исследователь выделяет три основных этапа работы с текстом: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Цель первого этапа, в частности, состоит в снятии лексических и страноведческих трудностей, в связи с чем студентов знакомят с новыми лексемами, встречающимися в тексте, общим контекстом произведения, а также дают биографическую справку об авторе рассказа.

В качестве основы анализа на следующем этапе использована модель речевого портрета М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой [3], которая включает анализ четырех аспектов.

1. Лексические единицы, характеризующие речь персонажа.
2. Синтаксические единицы, типичные для героя.
3. Стилистически окрашенная, эмоционально-оценочная лексика, ее функции, случаи смены регистров.
4. Коммуникативные интенции, стратегии, «степени достижения цели, степени соответствия выбранной стратегии и стиля речи коммуникативной ситуации» [4, с. 150].

Послетекстовая работа оформлена как дискуссия о чертах характера, социальном статусе, установках персонажа. В основе этого задания лежат выводы, сделанные ими в ходе предыдущих этапов работы.

В результате обучения анализу РП студенты отметили, что почерпнули новые знания о функциональной природе стилей и различных синтаксических конструкций. Кроме того, выполнение заданий позволило им развить умение находить ключевые детали художественного произведения, анализировать речь в контексте профессиональной деятельности и социального статуса, что, по мнению А.Е. Коржевой, в дальнейшем поможет освоению русского языка [4, с. 152].

Статья С.С. Пашковской содержит описание подобной работы на занятиях РКИ над 25 текстами В.М. Шукшина, анализ которых проводится в пределах трехуровневой модели языковой личности, предложенной Ю.Н. Карауловым; имеются в виду: 1) вербально-семантический уровень, отраженный в лексике; 2) лингвокогнитивный уровень, передающий имеющиеся у персонажа знания о мире, систему ценностей; 3) мотивационно-прагматический уровень, включающий языковые формы, через которые транслируются интенции говорящего, отображаются особенности речевого поведения личности [2].

На основе данной модели автор предлагает следующий план анализа.

1. Речевой паспорт, или коммуникативные особенности персонажа, прежде всего «биологическая характеристика (пол и возраст), психическая характеристика (эмоциональное состояние в момент речи), социальный статус (место рождения, профессия) и индивидуальные особенности».

2. Вербально-семантические особенности речи персонажа: фонетические, грамматические, лексические.

3. Тезаурусные особенности речи персонажа: часто используемые разговорные формулы, конструкции, лексемы как его языковые маркеры.

4. Особенности типов речевой деятельности персонажа: «говорение, слушание; герои пишут письма/записки или читают; соответствие/несоответствие ортологическим нормам; мотивационные уровни языковой личности (прагматика языковой личности) – система коммуникативных ролей, мотивов, целей, интенций» [6, с. 203].

Помимо алгоритма анализа, автор приводит возможные варианты заданий для занятий по фонетике, ориентированные на создание интонационной, фонетической транскрипции, членение на синтагмы, озвучивание текста.

В заключение С.С. Пашковская приходит к выводу, что составление речевого портрета героя произведения позволяет иностранным студентам «погрузиться» в коммуникативную ситуацию русского речевого акта [6].

Чжан Ибо предлагает иностранной аудитории сосредоточиться на особенностях речевого портрета В.В. Жириновского, предлагая собственный метод работы с соответствующим языковым материалом. Исследователь исходит из того, что, несмотря на уникальность каждого речевого портрета, в нем можно обнаружить «общекультурные черты, на которых следует акцентировать внимание обучающихся» [8, с. 47]. Модель, предложенная в данном случае, komponуется из 5 содержательных блоков.

1. Поиск стилистически окрашенных слов, оценочной лексики.

2. Определение значения таких лексем с помощью толковых словарей.

3. Описание функций используемых лексем и выражений.

4. Выявление субъекта, которому адресовано речевое высказывание, включающее выделенную языковую единицу.

5. Обобщение полученных данных и формирование речевого портрета политического деятеля.

Согласно автору, подобная работа позволяет сформировать у иностранных обучающихся представление об особенностях речевого поведения, мышления, картины мира носителей русского языка.

Интересными кажутся, кроме того, результаты, полученные Ю.О. Рыбалкой, держащей в фокусе своего методического внимания стратегии формирования речевого портрета политика и их влияние на студентов-инофонов. Изучение РП политических персон при обучении иностранных студентов может способствовать «усвоению определенных реалий, как речевых, так и общественных/социальных/политических», а также «формированию определенного представления о применении и комбинировании речевых фигур и конструкций» [7, с. 903]. Методика учитывает прежде всего характер восприятия иностранными студентами речевого портрета политика. Одновременно это позволяет сосредоточить внимание студентов на ряде грамматических особенностей языка: «правилах управления; построения высказывания с обособленными второстепенными членами, выраженными причастными и деепричастными оборотами; грамматической связи между главными членами предложения; применении слов в соответствующем значении» [7, с. 903].

Проведенный анализ научно-методической литературы по исследуемой теме позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, использование речевого портретирования на занятиях по РКИ помогает в формировании языковой компетенции – с акцентом на грамматическом и стилистическом аспектах. Во-вторых, анализ речевого портрета способствует совершенствованию коммуникативной компетенции, выявляя продуктивные модели речевого поведения. В-третьих, прием РП может быть эффективен для развития лингвокультурологической компетенции, поскольку содержание речевого портрета обусловлено структурным содержанием мышления и языковой картины мира личности.

Библиографический список

1. Есенова Т.С., Гольдинова И. К изучению речевого портрета // Трудовой вклад народов Юга России в Победу в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.: матер. росс. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., Элиста, 26–27 ноября 2020 г. Элиста: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 2020. С. 236–240.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет: Фонохрестоматия. М.: Наука, 1995. 128 с.
4. Коржева А.Е. Методика анализа речевого портрета на уроках РКИ (на материале рассказа «Пропавший глаз» М.А. Булгакова) // Современное образование и воспитание подрастающего поколения: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 30 мая 2021 г. Пенза: ООО «Наука и Просвещение», 2021. С. 58–60.
5. Павлычева Е.Д. Характеристика особенностей понятия «речевой портрет» // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика, 2015. С. 110–115.

6. Пашковская С.С. Работа над текстами В.М. Шукшина на уроках РКИ // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: матер. IX Междунар. науч. конф., посвященной 10-летию кафедры русского языка как иностранного, Тамбов, 14–15 апреля 2020 г. Тамбов: Издат. дом «Державинский», 2020. С. 197–207.

7. Рыбалка Ю.О. Речевой портрет политического деятеля в аспекте преподавания русского как иностранного // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: матер. I Всеросс. науч.-практ. онлайн-конференции, Орел, 25 марта 2021 г. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2021. С. 898–904.

8. Чжан И. Анализ речевого портрета политика на занятиях РКИ (на материале выступлений В. В. Жириновского) // Русский язык в современном Китае: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф., Чита, 24 ноября 2021 г. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. С. 46–49.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

LINGUODIDACTIC POSSIBILITIES OF USING SLANG IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

К.А. Пронина

K.A. Pronina

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

Сленг, межкультурная коммуникативная компетенция, лингводидактика, русский язык как иностранный, методика РКИ.

В статье рассматриваются проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык. Подчеркивается важность изучения сленговой лексики инофонами. Предложены упражнения, развивающие способность правильно интерпретировать текстовый материал, включающий сленгизмы.

Slang, intercultural communicative competence, linguodidactics, Russian as a foreign language, methodology of Russian as a foreign language.

The article examines issues related to the formation of intercultural communicative competence among international students studying Russian. It highlights the significance of acquiring slang vocabulary by non-native speakers. Exercises aimed at developing skills for correctly interpreting materials containing slangisms are also proposed.

Находясь в чужой языковой и культурной среде, иностранные студенты сталкиваются с физиологическим, психологическим, социокультурным и коммуникативным стрессом, что существенно осложняет процесс их адаптации. В этих условиях особую актуальность приобретает формирование межкультурной коммуникативной компетенции как неотъемлемой части обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Конечной целью этого процесса является становление языковой личности, способной эффективно взаимодействовать в межличностном и социокультурном пространстве на русском языке [3, с. 193–196].

Для успешной межкультурной коммуникации необходимо интегрировать в систему знаний обучающихся элементы русской языковой и ценностной картины мира. Это способствует не только более глубокому пониманию изучаемого языка, но и формированию лингвокультурологической компетенции, включающей умение интерпретировать значение как литературных, так и внелитературных единиц языка [1, с. 69].

Заметим, что в вузовской практике обучения РКИ приоритет традиционно отдается кодифицированному литературному языку. Разговорно-обиходный функциональный стиль и внелитературные формы речи занимают в учебном процессе второстепенное место. В результате иностранные студенты вынуждены осваивать эти пласты языка самостоятельно – вне рамок учебных занятий, в процессе повседневного общения. Это усложняет задачу овладения актуальной разговорной речью и ограничивает возможности вхождения в социокультурную среду [2, с. 64].

Особую трудность вызывает освоение сленговой лексики, поскольку иностранные учащиеся, не являясь носителями русского сленга, не включены в речевое пространство, где он функционирует естественным образом. Быстрая динамика, неологизация, высокая контекстуальность и стилистическая нестабильность сленгизмов затрудняют их понимание. Для полноценного освоения таких единиц требуются постоянное отслеживание культурных, политических и социальных событий, а также активное использование интернет-коммуникации – одного из главных каналов распространения сленга в современном обществе.

Таким образом, изучение русского языка не может ограничиваться освоением исключительно литературной нормы. Важно учитывать реальные условия речевой практики, в которых разговорная и сленговая лексика играют ключевую роль. Включение элементов сленга в образовательный процесс направлено не столько на расширение словарного запаса, сколько на развитие лингвокультурологической компетенции. Это позволяет студентам ориентироваться в естественной языковой среде, адекватно интерпретировать высказывания собеседников и устанавливать непринужденное общение с носителями русского языка.

Применение сленговой лексики в обучении РКИ будет полезным при освоении самых различных дисциплин.

На занятиях по лексикологии можно использовать упражнения, направленные на развитие у обучающихся языковой догадки, навыков контекстуального понимания лексики, а также на организацию самостоятельной аналитической деятельности. Приведем пример одного из упражнений с соответствующим целеполаганием.

1. Прочитайте тексты. Догадайтесь о значении выделенных сленговых слов. Самостоятельно дайте этим словам определения: 1) *Сергей не сделал домашнее задание. В классе он сказал, что его тетрадь украли инопланетяне. Это было смешно. Все одноклассники начали **рофлить**. Учитель тоже улыбнулся и сказал: «Очень интересная причина!»;* 2) *Арте м сказал, что выучил стихотворение за одну минуту. Мы очень удивились, а он засмеялся: «Ребята, это просто **рофл**!» И все начали смеяться.*

Следующее упражнение учит студентов различать разговорную и нейтральную лексику, что развивает у них понимание границ уместности использования слов в различных коммуникативных ситуациях.

2. Познакомьтесь со значениями некоторых сленговых слов. Подберите к ним синонимы и антонимы из русского литературного языка: 1) **Чилить** – *проводить время с удовольствием в конце тяжёлого рабочего дня*; 2) **Флексить** – *рассказывать всем о своих достижениях или приобретениях так, чтобы у окружающих это вызвало зависть*.

В рамках дисциплины «Стилистика» можно использовать упражнения, которые проверяют понимание стилистической уместности слов, помогают учащимся корректно использовать лексику в письменной и устной речи и избегать стилистических ошибок.

3. Прочитайте текст. Найдите в Интернете значения выделенных сленговых слов. Объясните, почему эти слова неуместно использовать в данном тексте. *Современный русский язык очень **прокачался** за последние десятилетия. В научных текстах часто встречаются новые термины, которые отражают развитие технологий и общества. Однако использование разговорной лексики, молодежного жаргона в официальных и академических работах считается **не ок**. Поэтому при написании научных статей и докладов важно не **зафейлить** стиль и придерживаться норм литературного языка.*

Обучение чтению на занятиях по дисциплине «Практический курс русского языка» также может сопровождаться упражнениями, включающими сленговую лексику.

4. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Осторожно, хейтеры!

К сожалению, с каждым днём мы все чаще сталкиваемся с негативными высказываниями в Интернете. Некоторые из них буквально излучают злость, враждебность и агрессию людей, которые их пишут. Такие всплески ненависти могут быть направлены как на одного человека, так и на большую группу людей.

Так кто же авторы подобных гневных сообщений? Почему они так неуважительно относятся к окружающим? Стоит ли с ними бороться? Давайте разбираться!

*На данный момент в интернет-среде широкое распространение получил термин **хейт** (от англ. hate), который дословно переводится как «ненависть», «омерзение». Понятие стало популярным из-за увеличения числа отрицательных комментариев в различных социальных сетях. Помимо того что хейт является выражением активной неприязни к человеку, событию или явлению, он не имеет ничего общего с конструктивной критикой, так как часто включает в себя необоснованные выводы, оскорбления и нецензурную лексику.*

*Характерная особенность деятельности интернет-агрессоров, так называемых **хейтеров** (от англ. hater – «ненавистник»), – это намеренная провокация других пользователей. Они всеми силами стараются задеть чувства окружающих. Отзывы и комментарии таких людей носят исключительно негативный характер. Более того, своим содержанием они принуждают других пользователей вступать в конфликт с хейтерами, продолжая спор.*

Практически любой человек может стать жертвой хейта. Если это произошло, не волнуйтесь: недоброжелатель просто хочет вызвать в вас негативные эмоции. Лучшей защитой в данном случае будет полное игнорирование слов хейтера. Скорее всего, это просто завистливый, неуверенный в себе человек, который, пользуясь анонимностью и испытывая ощущение собственной безнаказанности, пытается самоутвердиться за ваш счет.

1) Как вы понимаете значение слов **хейтер** и **хейт**?

2) В чем опасность хейта? Случалось ли вам встречаться с этим явлением в Интернете?

3) Как правильно вести себя, если вы столкнулись с хейтерами в сети?

4) Составьте список определенных правил. Напишите сочинение на тему «Хейт в социальных сетях», обобщив свои ответы на предыдущие вопросы задания.

Итак, в материалы дисциплин РКИ, рассчитанных на студентов-иностранцев, важно включать внелитературную, в том числе сленговую лексику, как отражение социальных реалий и динамики развития русского языка. Знакомство со сленгом способствует более объемному восприятию языка и более разнообразной интерпретации живой русской речи, повышая уровень языковой компетенции обучающихся.

Библиографический список

1. Ван Синхуа, Курьянович А.В., Дубина Л. В. Способ «Полного погружения» в речевую среду носителей как методологическая база освоения русского языка иностранцем (на материале единиц русского жаргона) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 69–75.

2. Минакова Н.А., Талыбина Е.В. Жаргонная лексика в обучении РКИ // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. № 4. С. 61–70.

3. Федотова Н.Л., Миллер Л.В. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // Вестник РУДН. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. Т. 16. № 2. С. 191–206.

О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

THE DEVELOPMENT OF A TEXTBOOK IN RUSSIAN FOR ACADEMIC PURPOSES FOR INTERNATIONAL STUDENTS MAJORING IN MEDICINE AND BIOLOGY

Т.А. Слабодкина

T.A. Slabodkina

Язык специальности, учебное пособие по русскому как иностранному, медико-биологический профиль.

В статье описывается процесс создания учебного пособия по языку специальности для иностранных учащихся медико-биологического профиля на основе анализа работы с учащимися факультета фундаментальной медицины МГУ им. М.В. Ломоносова.

Russian for academic purposes, Russian as a foreign language textbook, medicine and biology majors.

This article outlines the methodology employed to develop a textbook in Russian for academic purposes, specifically tailored for international students majoring in medicine and biology. The textbook was constructed based on the analysis conducted with students enrolled in the Faculty of Fundamental Medicine at Lomonosov Moscow State University.

Медицинские специальности – одни из самых популярных у иностранных студентов, приезжающих учиться в российских вузах.

В результате работы с обучающимися факультета фундаментальной медицины МГУ им. М.В. Ломоносова с целью формирования коммуникативной компетенции были выявлены их особые потребности в рамках профессионального общения на русском языке, а также разработано пособие по языку специальности для методического обеспечения учебного процесса, ориентированное на методику преподавания русского языка как иностранного [1; 4; 6].

В качестве тематической и содержательной основы пособия выбран курс гистологии [2], который читается на медицинском факультете МГУ со второго семестра первого курса. Пособие соответствует требованиям государственного стандарта по русскому языку как иностранному II уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере (профессиональный модуль «Медицина. Биология») [3].

Материалы, задания, структура пособия обеспечивают развитие навыков, необходимых студентам для успешного и результативного обучения. Прежде всего это совершенствование навыков чтения и анализа учебно-научного текста.

Поскольку студенты каждый день должны осваивать существенный объем текстов – учебники, статьи, монографии, – им нужно понимать, какой способ чтения выбрать, ориентируясь на ту или иную конкретную цель; каким образом извлекать из текста необходимое содержание; как выделять основную и дополнительную информацию; как «сжимать» текст первоисточника, перерабатывая его во вторичный текст; что необходимо учесть при передаче прочитанной или услышанной информации; на что ориентироваться при выражении собственного мнения. Очевидной задачей занятий по языку специальности, помимо прочего, является освоение общенаучной и специальной лексики, а также особенностей грамматики научного стиля. Одновременно обучающиеся должны развивать навыки не только перцептивных, но и продуктивных видов речевой деятельности – письма и говорения.

Представим далее поэтапную структуру урока, соотнесенного с материалом названного пособия, используя по мере необходимости языковые иллюстрации и методический комментарий.

Блок предтекстовых заданий позволяет снять языковые трудности при знакомстве с текстовым материалом, в том числе позволяет провести анализ лексики и морфем с целью развития языковой интуиции и наблюдение за сочетаемостью слов в типичных синтаксических единицах. В упражнениях предлагается найти слово, от которого образовано данное (*Соединительная ткань является рыхлой и волокнуистой, то есть она содержит заметные... волокна*); найти родственные слова в ряду предложенных; определить состав сложных слов (делается акцент на морфемах, часто встречающихся в медицинском дискурсе *анти-, экзо-, эндо-, кардио-, остео-, -морф-, -цит, -бласт* и т.д.); подобрать пары синонимов (– *Железы вырабатывают секрет? – Да, железы... синтезируют секрет*) и антонимов (– *Апикальный полюс направлен во внутреннюю среду? – Нет... во внешнюю*) для ответа вопрос; проанализировать сочетаемость паронимов (*Тромбоциты – это... кровяные, кровянистые пластинки*); образовать от существительных прилагательные и вставить их в контекст в правильной форме (...*Защитная (защита) функция крови состоит в обеспечении иммунитета*); трансформировать номинативные конструкции в предикативные и т.д.

Следующий блок урока – притекстовые и послетекстовые задания. Цель первого задания в этой части – развитие и тренировка навыка ознакомительного чтения. Чаще всего задание сформулировано в виде вопроса, требующего при ответе на него продемонстрировать общее понимание темы текста. Такой способ чтения студенту необходимо освоить, чтобы в короткий срок получить представление о содержании большого объема научной литературы. С учетом этого время, выделенное для выполнения задания (первое прочтение) ограничено; одновременно звучит предложение не использовать словарь. По мере освоения методики ознакомительного чтения студенты, даже ограниченные незнанием отдельных слов, развивают способности оперативного усвоения общего содержания текста, а также поиска, а затем и выбора ответа на интересующий их вопрос.

Очередная группа заданий рассчитана на более углубленное изучение предложенного текста. В одном из них требуется подтвердить или опровергнуть верность высказывания и исправить ошибку; тогда обучающиеся ищут в тексте доказательство правильности утверждения либо, напротив, объясняют, почему оно неверно. Другое задание нацелено на работу с определением того или иного понятия. Формулировка определения исходно сложна, требует использования аналитических способностей, однако умение это необходимо для успешного освоения теоретического и практического знания. Соответствующий методический материал усложняется постепенно: если на первых уроках ставится задача соединить термин и определение, а на следующих – подобрать термин к предложенному определению, то на последних уроках на основе информации из текста студент должен составить дефиницию того или иного понятия самостоятельно.

Обозначенный выше учебный блок дополняет упражнение, в котором главное – правильная расстановка в предложении пропущенных слов. Это упражнение заставляет учащегося осваивать лексику урока через ее использование. Внимание сфокусировано на терминологических сочетаниях и других устойчивых конструкциях, часто встречающихся в медицинском дискурсе (*Эритроциты, или ... красные кровяные тельца, – это самые многочисленные форменные элементы крови*). Содержательно разнообразит и украшает данную методическую «цепочку» задание, в котором используется «облако слов», а визуализация текстового содержания происходит через выделение ключевых слов. Чем чаще лексема встречается в тексте, тем объемнее и ярче она оформлена в облаке. Таким образом, концентрация зрительного внимания на облаке слов в течение нескольких секунд позволяет в целом понять, о чем идет речь. Задание имеет свое продолжение, когда усложняется предложением использовать данные ключевые слова для построения собственных высказываний. Отметим, что метод «иллюстрирования» текста на усмотрение преподавателя может быть использован и в других целях.

Наконец, завершает блок упражнение, предполагающее устный или письменный пересказ текста. Коммуникативные рамки пересказов – учебные ситуации, участником которых студент становится регулярно – становятся понятны благодаря следующим установкам: «перескажите содержание лекции однокурснику, который ее пропустил»; «подготовьте сообщение на семинаре на выбранную тему»; «составьте конспект к ответу на экзамене»; «объясните тему другу» и т.п. Таким образом, соблюдаются принципы коммуникативного подхода при обучении языку [5].

В третьем блоке представлены диалоги, которые тематически связаны с текстом, дополняя его. Это диалоги между студентами, диалоги преподавателя со студентами, врача с больным. В границах раздела учащиеся закрепляют лексику урока в устном контексте, отрабатывают навыки аудирования и интонационные конструкции, осваивают конструкции звучащей речи с различным целеполаганием (подтверждение; сомнение, пояснение и др.), дополняют предложенные диалоги уместными репликами, самостоятельно составляют диалоги по образцу.

Завершается урок обсуждением темы/проблемы, выбранной преподавателем, который использует для ее формулировки латинские пословицы либо высказывания знаменитых врачей, широко известные в медицинской среде. Здесь обучающиеся имеют возможность порассуждать, сформулировать собственную точку зрения, обсудить тему в парах или группах.

Представленное пособие по языку специальности, целью которого является формирование навыков общения в учебно-профессиональной медицинской сфере, базируется на материале учебных текстов по курсу «Гистология», преимущественно на их чтении и анализе, и одновременно направлено на комплексное развитие всех речевых видов деятельности.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М.: Русский язык. Курсы, 2002.
2. Гистология, эмбриология, цитология: учебник / Ю.И. Афанасьев, Н.А. Юрина, Е.Ф. Котовский и др. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному: Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере: Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. М.: Изд-во РУДН, 2010.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА

FORMATION OF ACADEMIC WRITING SKILLS AMONG FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

Д.А. Тараканова, Е.М. Понкратова

D.A. Tarakanova, E.M. Ponkratova

Русский язык как иностранный, довузовская подготовка, подготовка к поступлению в магистратуру, аспирантуру, научный стиль речи.

В статье рассматривается проблема формирования навыков академического письма у иностранных обучающихся довузовского этапа. Представлен разработанный в Томском государственном университете элективный курс «Введение в специальность высшей квалификации», а также практикум «Учимся писать диссертацию», которые постепенно вовлекают слушателей в академическую образовательную атмосферу, готовят к обучению в магистратуре и аспирантуре, созданию научных текстов. Статья представляет интерес для преподавателей русского языка как иностранного, методистов и исследователей в области преподавания РКИ.

Russian as a foreign language, pre-university training, preparation for admission to master's and postgraduate studies, scientific writing style.

The article addresses the issue of developing academic writing skills among international students at the pre-university level. It presents an elective course titled "Introduction to the Specialty of Higher Qualification," developed at Tomsk State University, aimed at equipping pre-master's and pre-doctoral students with the skills necessary for studying and writing a dissertation. Additionally, a workshop titled "Learning to Write a Dissertation" is proposed, consisting of 11 lessons focused on preparing students for writing scientific texts. The article is of interest to teachers of Russian as a foreign language, methodologists, and researchers in the field of teaching Russian as a foreign language.

Ведущими методистами в области преподавания русского языка как иностранного многократно отмечалось, что уровень владения языком выпускников подготовительных факультетов не является достаточным. Связано это в первую очередь с малым словарным запасом общенаучной лексики, неумением читать тексты большого объема по специальности, отсутствием навыков ведения диалога на специально-научные темы, неумением писать лекции и др.

Согласимся с Т.В. Васильевой и О.В. Барышниковой в том, что у будущих магистрантов и аспирантов должна быть сформирована база знаний по направлению обучения, а главное, они должны научиться «использовать на русском языке терминологию, лексику и синтаксические конструкции, характерные для метаязыка науки и официально-делового стиля» [1, с. 74].

Справедливой представляется задача, поставленная в диссертационном исследовании Л.Г. Гусевой. Исследователь отмечает, что «необходимо создать такую систему подготовки, которая, с одной стороны, позволила бы использовать традиционные элементы профессионального обучения, такие как работа с текстами

общеобразовательных дисциплин, изучение особенностей языка и конструкций НСР, работа с текстами по специальности, и ввести новые элементы, позволяющие, с нашей точки зрения, значительно активизировать в речи не только термин общенаучный, но и узкоспециальный, сформировать лексикон с учетом будущей специальности учащегося и ввести его в коммуникативную компоненту» [2, с. 6].

В центре довузовской подготовки НИ Томского государственного университета разработан элективный курс «Введение в специальность высшей квалификации» для слушателей, проходящих обучение по программам подготовки к поступлению в магистратуру и аспирантуру и владеющих русским языком в объеме сертификационного уровня А2.

Курс реализуется в учебном процессе как логическое продолжение занятий по научному стилю речи. Помимо формирования навыков, необходимых для написания диссертации, курс обеспечивает подготовку предмагистрантов к сдаче вступительных экзаменов на основные образовательные программы, таких как собеседование, мотивационное письмо, предаспирантов – к прохождению вступительных испытаний по требуемым дисциплинам.

Курс решает следующие задачи.

1. Знакомит иностранных обучающихся с российской научной средой, структурой высшего образования в России, процедурой подготовки и защиты диссертации, научными базами для поиска материалов будущего исследования.

2. Способствует развитию навыков письменной речи в научном стиле, а также устного общения в профессиональной среде благодаря тому, что уроки выстроены в логике постепенного усложнения материала и направлены на приобретение обозначенных компетенций.

3. Повышает степень самостоятельности обучающихся на пути создания собственных речевых произведений благодаря четкой системе презентации языковых моделей и комплексу упражнений. Каждый урок содержит тезаурус, языковые модели, систему грамматических и лексических заданий, текстовые, аудио- и видеоматериалы.

4. Готовит к обучению в Томском государственном университете. Тексты, аудио- и видеоматериалы, используемые в курсе, представляют фрагменты онлайн-ресурсов, информационных сайтов ТГУ и НБ ТГУ, а также диссертаций, интервью обучающихся и выпускников Томского государственного университета.

5. Для учебно-методического обеспечения курса был разработан практикум «Учимся писать диссертацию» [5]. Созданное пособие состоит из 11 уроков, которые последовательно погружают слушателей в академическую образовательную среду и готовят к обучению в магистратуре и аспирантуре, написанию научных текстов.

6. Уникальность данного учебного пособия заключается в сочетании доступности изложения с глубиной содержания. Оно написано простым и понятным языком, что позволяет иностранным студентам уже на начальном этапе изучения РКИ погрузиться в мир научной деятельности.

Значительная часть практикума фокусирует обучающихся на закреплении навыков использования частотных языковых конструкций в композиционных частях научного текста: формулирование актуальности, постановка цели и задач, реферирование научных источников. Результатом этой работы являются текстовые фрагменты, созданные обучающимися, которые могут быть включены в дальнейшем в научную статью и диссертацию. Уроки, посвященные созданию и проведению устного выступления, разработке электронной презентации, готовят к апробации темы исследования на научных конференциях. К концу изучения дисциплины слушатели создают проект, освещающий тему их научных интересов, оформляют презентацию, в которой описывают следующие положения: актуальность, цели и задачи, предполагаемые результаты. Их задача заключается в том, чтобы самостоятельно сформулировать название работы, написать реферат трех русскоязычных статей, выступить с устным докладом. Проект защищается на проектной сессии для предмагистрантов и предаспирантов, на которой присутствуют будущие научные руководители слушателей и руководители образовательных программ.

Практикум состоит из следующих разделов.

- Что такое магистратура и аспирантура?
- Знакомство с Томским государственным университетом.
- Что такое диссертация?
- Библиотека, электронный каталог, поиск информации.
- Введение к диссертации. Формулируем цель и задачи исследования.
- Введение к диссертации. Формулируем актуальность и результаты исследования. Практикум «Пишем введение к научной работе».
- Пишем реферат научной статьи.
- Готовим электронную презентацию.
- Готовимся к устному выступлению.
- Пишем мотивационное письмо.
- Практикум по аудированию.

Рассмотрим несколько примеров заданий практикума для иллюстрации навыков, на формирование которых они направлены.

Развитие навыков письменной и устной речи в научном стиле

Урок 6. Пишем реферат научной статьи.

Задание. На сайте библиотеки найдите статью по теме вашего научного исследования. Опирайтесь на ключевые слова, которые вы записали ранее. Напишите реферат статьи по вашей теме, используйте план написания реферата [5, с. 61].

Практикум по аудированию.

Задание. Смотрите видеоинтервью магистрантов и аспирантов Томского государственного университета. Расскажите, о каких планах в учебной и научной деятельности говорят аспиранты и магистранты [5, с. 89].

Повышение степени самостоятельности обучающихся на пути создания собственных речевых произведений

Урок 5. Введение к диссертации. Формулируем актуальность и результаты исследования.

Задание. Познакомьтесь с оглавлением магистерской диссертации. Сформулируйте тему магистерского исследования. Объясните ваше предположение. По названию глав сформулируйте цели и задачи диссертации. Определите, в чем заключается актуальность исследования. Сформулируйте результаты диссертационной работы. Сравните свои предположения и формулировки с текстом диссертации [5, с. 54].

Урок 6. Пишем реферат научной статьи.

Задание. Обратитесь к статье К.И. Руднева «Проблемы современной системы школьного образования в России». Не читая статьи, посмотрите на нее, как на графическую карту. Найдите и задайте границы структурных компонентов статьи. По каким признакам вы их определили? Все ли компоненты присутствуют в статье? [5, с. 67].

Знакомство с российской научной средой и процедурой подготовки и защиты диссертации

Урок 5. Введение к диссертации. Формулируем цель и задачи исследования.

Задание. Найдите на сайте библиотеки ТГУ 5 диссертаций (кандидатских и/или магистерских), выпишите из них следующую информацию: автор, тема работы, цель работы, задачи работы [5, с. 47].

Подготовка к прохождению вступительных испытаний (собеседование)

Урок 7. Готовим электронную презентацию.

Задание. Подготовьте сообщение на тему «Почему вы выбрали ТГУ?», обсудите его в группе.

Задание. Представьте перед одноклассниками слайды с информацией о себе, своем академическом и профессиональном опыте и своих научных интересах [5, с. 69].

Таким образом, для эффективной подготовки иностранных учащихся к поступлению в магистратуру и аспирантуру на русском языке необходимо разработать комплексную систему обучения. Она должна включать как традиционные методы изучения особенностей научного стиля речи, так и новые подходы, направленные на активизацию коммуникативных навыков.

Разработанный элективный курс «Введение в специальность высшей квалификации» и практикум «Учимся писать диссертацию» представляют собой эффективную модель такой системы. Они способствуют формированию у учащихся необходимых знаний и умений для успешного обучения в магистратуре и аспирантуре, а также для написания и защиты диссертации на соискание высшей степени.

Библиографический список

1. Васильева Т.В., Барышникова О.Б. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (Инженерный профиль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-uchebnogo-protsessa-i-soderzhaniya-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-etape-predvuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Гусева Л.Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 179 с.
3. Лядова А.П. Обучение устной речи на основе профессионального ориентированного текста // Лингвистические парадигмы и лингводидактические тезисы. Иркутск, 1999.
4. Филина Е.В. О языковой подготовке студентов-иностранцев к восприятию лекций по специальности. СПб., 2002.
5. Понкратова Е.М., Тараканова Д.А. Учимся писать диссертацию: практикум по русскому языку как иностранному. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2025. 100 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ПРИ РАБОТЕ С КРЕОЛИЗОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ

A LINGUOCULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN WORKING WITH CREOLIZED TEXTS

К.О. Урайчик

К.О. Uraychik

Научный руководитель **О.В. Марьина**
Scientific adviser O.V. Marina

Русский язык как иностранный, лингвокультурология, методика преподавания русского языка как иностранного, учебный текст, лингвокультурологический подход, креолизованный текст.

В статье обращается внимание на методику преподавания русского языка как иностранного, выстроенную в рамках лингвокультурологического подхода. В центре внимания находятся креолизованные тексты, взятые из учебников по русскому языку как иностранному, в которых наблюдается различная эксплицитная сочетаемость вербальных и невербальных компонентов в русской лингвокультуре. Предлагается классификация лингвокультурологических элементов в креолизованных текстах.

Russian as a foreign language, linguoculturology, methods of teaching Russian as a foreign language, educational text, linguoculturological approach, creolized text.

This article draws attention to the methodology of teaching Russian as a foreign language, built within the framework of a linguistic and cultural approach. Russian studies focus on creolized texts taken from textbooks on Russian as a foreign language, which show different explicit combinations of verbal and nonverbal components in Russian linguoculture. The classification of linguistic and cultural elements in creolized texts is proposed.

Изучение русского языка как одного из востребованных мировых языков в современном мире выходит на новую ступень развития. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с этой точки зрения также актуализируется. Текст выступает тем лингводидактическим материалом, с помощью которого можно реализовать все задачи и цели обучения РКИ.

Преподавание иностранного языка невозможно без погружения в культурные особенности народа, говорящего на изучаемом языке: то есть методика преподавания РКИ должна выстраиваться с учетом лингвокультурологического подхода. Данный подход объединяет в себе языковые и культурологические аспекты в преподавании РКИ. Таким образом, обучение РКИ представляет собой комплексный процесс, включающий знакомство с его лексическими и грамматическими особенностями, а также с культурными реалиями страны. Причем интерес к последним актуализирует интерес к языку, а «погружение» в языковую среду предполагает понимание культурных особенностей страны изучаемого языка.

Учебный текст, организованный с учетом лингвокультурологического подхода, создается на базе таких культурных реалий народа-носителя языка, как история, литература, искусство, быт, традиции, поэтому преподавание РКИ – это не только изучение знаково-символьной системы, но и восприятие культурной сферы носителей русского языка.

«Современная концепция изучения русского языка предполагает формирование языковой. Языковое образовательное пространство призвано выполнять коммуникативную, информационную, эстетическую и кумулятивную (накопительную) функции. Все это призвано сформировать языковую личность, владеющую устной и письменной речью» [3, с. 198].

Выстраивание лингвокультурологических элементов в рамках учебного текста возможно несколькими способами: а) с помощью вербальных средств; б) с помощью невербальных средств; в) с помощью взаимодействия вербальных и невербальных средств, организующих креолизованный текст. Дидактическая направленность последнего типа учебных текстов несомненна: иконические и текстовые элементы в соединении выполняют следующие функции:

1) аттрактивную – привлечение внимания адресата, влияние на визуальное восприятие текста;

2) информативную – передача определенной информации;

3) экспрессивную – выражение чувств адресанта и воздействие на эмоции адресата;

4) эстетическую – реализация художественного замысла и воздействие на эстетические чувства адресата [1, с. 51].

Таким образом, креолизованный учебный текст, в основе которого лежит одна из культурологических тем, представляется наиболее целесообразным с точки зрения целей, стоящих перед методикой преподавания русского языка как иностранного.

В ходе изучения текстов, посвященных культурным реалиям России, мы выявили несколько типов креолизованных текстов в зависимости от роли составляющих его компонентов в передаче информации.

1. Невербальный компонент – рисунок, фото культурологической тематики – содержит дополнительные, отличные от вербального компонента факты.

Например, текст «Школа» (рис. 1) [2, с. 80] для первого сертификационного уровня. Фотография дополняет вербальный текст, иллюстрируя часть культуры, связанную с началом обучения, с 1 сентября в России: путь ученика в первый класс за руку с мамой, букет для первой учительницы, праздничная линейка, школьная форма. Иллюстративный компонент с вербальным текстом объединен только тематикой и не соотнесен по содержанию.

При равном количестве вербальной и невербальной информации в тексте в ряде случаев именно невербальному компоненту отводится ключевая роль. Так, без учета изображения в тексте, представленном на рис. 2 [4, с. 116], обучающийся не сможет понять, к собеседнику какого возраста можно обращаться так или иначе.

Школа

В 6–7 лет ребёнок поступает в школу — начинается важный период его жизни. Четыре года ребёнок учится в начальной школе, затем семь лет — в средней школе, где он изучает общеобразовательные предметы: русский язык, литературу, историю, математику, физику, химию, биологию, географию, информатику, иностранный язык. А также занимается спортом, музыкой, рисованием. Это обязательная программа для всех российских школ.

Кроме общеобразовательных школ существуют школы с углублённым изучением предметов. Например, есть школы,

где с первого класса изучаются иностранные языки; есть художественные школы, где больше времени уделяется живописи, рисунку; есть математические,



«Первый раз в первый класс»

0

УРОК 3. НАУКИ ЮНОШЕЙ ПИТАЮТ...

Рис. 1. Школа



— Как тебя зовут?
— Меня зовут Пётя, а тебя?
— Меня зовут Саша.







— Как вас зовут?
— Меня зовут Николай Васильевич. А вас?
— Меня зовут Фёдор Михайлович.

№ 1		№ 4	
я	меня	я	меня
ты	тебя	ты	тебя
он	его	он	его
онó	его	онó	его
онá	её	онá	её
мы	нас	мы	нас
вы	вас	вы	вас
они	их	они	их

его

её

[й'и'вó]

[й'и'й'ó]

19

Рис. 2. Текст о приветствиях

2. Невербальный компонент является иллюстративным материалом к содержащейся в тексте информации.

Например, в тексте «Музей истории города Москвы» (рис. 3) [2, с. 176] изображения соответствуют содержанию, не несут новую информацию, а передают визуальный образ описываемого объекта — внешние формы музея и иллюстрируют некоторые экспонаты, находящиеся внутри.

Музей истории города Москвы



Музей истории города Москвы — один из старейших московских музеев, основанный ещё в 1896 году. Недавно в музее прошла выставка «Москва Гиляровского». Авторы экспозиции показали осо-

бенности жизни и быта москвичей конца XIX — начала XX века. Здесь можно было увидеть и комнату в гостинице, и магазин, и аптеку, и фотоателье, и почту XIX века. Посетители выставки могли попасть в прошлое, познакомиться с традициями и обычаями старой Москвы.

Музей имеет несколько филиалов. В филиале музея на Манежной площади собраны монеты, украшения, посуда, а также другие старинные вещи, найденные в историческом центре Москвы во время строительства Торгового комплекса на Манежной площади. ■



Рис. 3. Музей истории города Москвы

К иллюстрирующему типу можно отнести и текст, представленный на рис. 4 [4, с. 105]. Изображения полностью соответствуют вербально закреплённой информации, показывая визуальный образ описываемого объекта.



Рис. 4. Текст о квасе и борще

3. Содержащаяся в невербальном компоненте информация преобладает над информацией, заключённой в вербальном компоненте.

Например, в учебном тексте (рис. 5) [2, с. 158], архитектурное устройство Красной площади города Москвы показано через изображения, вербальные составляющие – это только подписи к фотографиям.



Рис. 5. Текст об архитектурном устройстве Красной площади

К этому же типу, в котором невербальный элемент превалирует, можно отнести учебный текст, представляющий собой картину Ф. Решетникова «Опять двойка» (рис. 6) [4, с. 118].

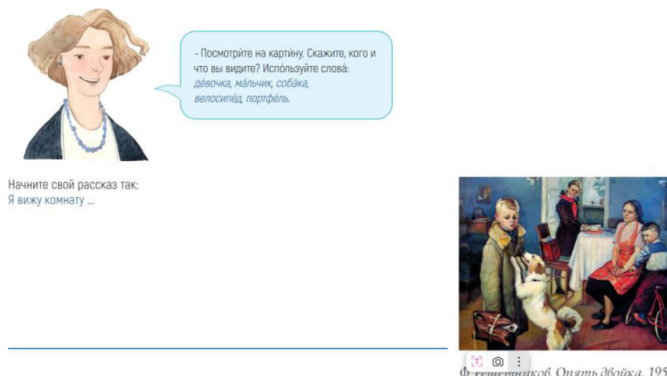


Рис. 6. Текст «Опять двойка»

В рассмотренных УМК «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» представлены учебные тексты, функционирующие в рамках лингвокультурологического подхода: тексты, описывающие архитектурные сооружения с их экстерьером и интерьером; тексты, описывающие национальные русские блюда; тексты об образовании в России; этикетные тексты.

В ходе изучения креолизованных текстов мы выделили несколько их типов: 1) невербальный компонент – рисунок, фото культурологической тематики – содержит дополнительные, отличные от вербального компонента факты; 2) невербальный компонент является иллюстративным материалом к содержащейся в тексте информации; 3) содержащаяся в невербальном компоненте информация преобладает над информацией, заключенной в вербальном компоненте.

С точки зрения реализации функциональной направленности данных текстов можно говорить о таких функциях, как аттрактивная, информативная, эстетическая. Экспрессивная функция в представленных текстах не прослеживается, что обусловлено тематической направленностью данного учебного материала.

Таким образом, креолизованные тексты с лингвокультурологическими элементами выступают тем лингводидактическим материалом, с помощью которого можно выстроить преподавание РКИ наиболее целесообразно и эффективно.

Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Academia, 2003. 128 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. Т. 1. 200 с.
3. Зайцева М.В., Григорьева Т.В. Лингвокультурологический аспект изучения русского языка как иностранного // Новый язык, новый мир, новое мышление. 2020. № 3. С. 197–202.
4. Привет, Россия!: учебник русского языка: элементарный уровень (A1) / В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, Е.Г. Кольовска, О.В. Плотникова. М.: Кучково поле, 2020. 270 с.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

APPROACHES TO THE STUDY OF INTERFERENCE IN LINGUISTICS

Хасыбао

Hasybao

Научный руководитель И.В. Ревенко

Scientific supervisor I.V. Revenko

Лингвистика, интерференция, трансференция, трансфер, иностранный язык, двуязычие.
Данная работа посвящена изучению происхождения и развития слова «интерференция». В статье в основном исследуется статус «интерференции» в лингвистике. На основе обзора научных работ российских и зарубежных лингвистов анализируются семантический объем термина «интерференция», его соотношение с терминами «трансференция» и «трансфер».

Linguistics, interference, transference, transfer, foreign language, bilingualism.

This work is devoted to the study of the origin and development of the word “interference”. The article mainly examines the status of “interference” in linguistics. Based on a review of scientific papers by Russian and foreign linguists, the semantic scope of the term “interference” and its relation to the terms “transference” and “transfer” are analyzed.

Языковая интерференция является важным понятием в области лингвистики, особенно в контексте многоязычия и изучения иностранных языков. Она описывает влияние одного языка на другой в ситуациях, когда носители разных языков взаимодействуют. В данной работе мы рассмотрим определение языковой интерференции, ее основные виды, механизмы проявления, а также значение этого явления для практики преподавания РКИ. Изучение проблемы интерференции может оказаться плодотворным для выработки новых механизмов минимизации ее негативных сторон.

Появление термина «языковая интерференция» связывают с возникновением Пражского лингвистического кружка. В начале существования группа ученых, входящих в его состав, трактовала интерференцию как различные отклонения от норм и правил двух контактирующих языков, возникающие в результате их взаимодействия.

Французский психолингвист Ф. Грожан использует понятия *transfer* и *interference* как синонимичные, однако при этом отмечает необходимость их разграничения с учетом фактора перманентности [6]. По мнению Ф. Грожана, трансференция в основном статична, поскольку она отражает постоянные «следы» одного языка в другом (например, в случае наличия иностранного акцента), тогда как интерференция динамична, поскольку она затрагивает элементы другого языка, которые случайно «проскальзывают» в письменную или устную речь [4; 5; 6]. Отечественные лингвисты Р.К. Потапова и В.В. Потапов в своих работах также отмечают, что в случае переключения с одного языка на другой

языковые характеристики говорящего могут иметь динамический или статический характер и для идентификации говорящего важно выявить именно те элементы речи говорящего, которые носят постоянный характер [7].

Американский лингвист и специалист в области языка жестов Дж. Дэйвис прибегает в своих работах к употреблению терминов «трансференция» (transference) и «интерференция» (interference), где первая рассматривается как стратегия, сознательный перенос норм родного языка на изучаемый во избежание недопонимания и неопределенности, а вторая – как отдельные случаи влияния родного языка, проявляющиеся в речи в виде ошибок и отклонений от нормы в речи на иностранном языке [Davis 1990]. Соотечественница Дж. Дэйвиса, лингвист С. Томасон, напротив, избегает употребления термина «transference», активно используя в своей работе понятие «интерференция» (interference), и лишь изредка прибегает к употреблению термина «transfer» [8].

Со временем понятие «интерференция» приобрело большое значение в теории изучения второго языка. Изначально этот термин использовался главным образом в рамках ареальной лингвистики, сосредоточиваясь на анализе языковых взаимодействий. Однако далее интерференция заняла центральное место и в прикладной лингвистике, особенно в свете трудов У. Вайнрайха, который исследовал языковые контакты. У. Вайнрайх обозначил билингва как ключевую точку интерференции, подчеркивая, что место языкового контакта заключается не только в самих языках, но и в личном опыте носителя, который складывается, в частности, из таких факторов, как «...стереотипное отношение говорящих к каждому из двух языков (его «престиж»); исконный или иммигрантский статус соответствующих языков; отношение к культуре каждого из двух языковых сообществ» [1, с. 25].

В.А. Виноградов рассматривает отклонения от нормы и особенности использования неродного языка, которые возникают под воздействием родного языка, как проявление интерференции [2]. В большинстве определений интерференция рассматривается и как процесс, и как результат взаимодействия двух языковых систем в устной речи билингвов, при этом одна из систем считается доминирующей и оказывает влияние на вторичную, приобретенную языковую систему. Результаты этого взаимодействия могут проявляться в виде отдельных фонетических отклонений, грамматических нарушений или лексических ошибок.

Однако не всегда интерференция проявляется в виде ошибок или отклонений от нормы. Иногда такое явление уже может считаться ненормативным и в родном языке, что ставит под сомнение традиционные представления о чистоте языкового использования. Более того, интерференция может служить индикатором динамики языкового развития и адаптации в многоязычной среде, подчеркивая комплексный характер языковой деятельности билингва.

В период с 1960 по 1980-е гг. было опубликовано множество исследований, посвященных двуязычию и феномену интерференции. Это явление начали анализировать с различных точек зрения: педагогической, лингвистической, социологической, психологической и психолингвистической. Однако в многонациональной

России интерференция и сопутствующие ей явления долгое время рассматривались исключительно в рамках исторически сложившихся форм контактного двуязычия, связанного с русскими и национальными языками. Лишь в последние десятилетия XX в. возрос интерес к русско-европейским языковым контактам. Этот интерес обусловлен интеграцией России в мировое сообщество, а также расширяющимися взаимодействиями с другими странами в областях политики, экономики, культуры и образования. Это привело к необходимости изучения влияния различных языков и культур на лексический и грамматический аспекты русского языка, а также к исследованию практики билингвизма в новых социокультурных условиях. Таким образом, современные исследования в этой области обретают многообразие подходов, что открывает новые перспективы для понимания взаимодействия языков в условиях глобализации.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
2. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Davis Jeffrey E. Linguistic transference and interference: Interpreting between English and ASL // C. Lucas (Ed.). Sign Language Research : Theoretical Issues. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1990. P. 308–321.
4. Grosjean F. ‘Transfer and language mode. Commentary on N. Müller “Transfer in bilingual first language acquisition”. Bilingualism: Language and Cognition. 1. 1998. P. 175–176.
5. Grosjean F. Studying Bilinguals, Oxford: Oxford University Press, 2008.
6. Grosjean F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference, International Journal of Bilingualism. 16 (1). 2011. P. 11–21.
7. Potapova R.K., Potapov V.V. The mechanisms of Russian-German speech communication and code-switching // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 13 (673). С. 9–18. (Языкознание).
8. Thomason S.G. Language contact. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. 310 p.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ

TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE SPEECH BASED ON GROUP FORMS OF WORK

Аманғазы Әсел Еркінқызы

Amangazy Assel Yerkinkyzy

Иностранный язык, учебный процесс, групповая работа, устная речь, коммуникативное обучение.

В статье обосновывается эффективность использования групповой работы как формы, направленной на повышение уровня языковой подготовки учащихся 5-го класса, их активности, творческих способностей и социальных навыков. Автором предложено теоретическое обоснование формирования речевых навыков учащихся 5–8-х классов в условиях групповой работы.

Foreign language, learning process, group work, oral speech, communicative learning.

The article substantiates the effectiveness of using group work as a form aimed at improving the level of language training of 5th grade students, their activity, creativity and social skills. The author offers a theoretical justification for the formation of speech skills of students in grades 5-8 in the context of group work.

В современном мире произошли качественные изменения в степени распространения иностранных языков и их социальной необходимости. Овладение одним из наиболее распространенных иностранных языков, русским, выступает в качестве социально-статусного маркера и является «важнейшим условием устойчивого развития личности», поскольку требования общества к системе образования включают «формирование, саморазвивающейся и самореализующейся личности, способной и готовой осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом языке с другими представителями лингвоэтносоциума. Это обуславливает повышенные требования к уровню языковой подготовки учащихся и новое понимание качества образовательных результатов, для достижения которых необходимо создать условия для перехода от ассоциативно-репродуктивной модели обучения неродному языку, в которой ученику отводится роль пассивного слушателя, к образовательной модели, основанной на принципах деятельности, побуждающей школьников проявлять свою (умственную, речевую, творческую) активность.

Групповая работа считается одной из наиболее продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей. По мнению М.А. Данилова, «...работая в составе группы, учащиеся на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения задач, взаимоотношений. Учащиеся... осознают чувство коллективной ответственности за результаты совместной деятельности и учатся действовать гармонично. Групповая форма организации работы также наглядно демонстрирует усилия и способности каждого, что является естественным стимулом для здоровой творческой конкуренции» [1].

По определению Е.Н. Щуркова, групповая деятельность – это «организованное взаимодействие двух или более людей... объединенное единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [5]. В групповой работе реализуются все виды взаимодействия субъектов образовательного процесса: учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа, ученик – учитель.

Групповая работа характеризуется непосредственным взаимодействием между учащимися, их совместной согласованной деятельностью. Результаты совместной работы учащихся в группах, как правило, всегда значительно выше, чем у отдельных лиц при выполнении аналогичного задания. Оказывая друг другу помощь в процессе групповой работы, учащиеся обновляют, уточняют, обобщают и закрепляют свои знания, что приводит к положительным результатам в аспекте усвоения предметного содержания урока.

Как показывает опыт педагогов, в результате использования групповой формы работы не только увеличивается глубина изучаемого материала, повышается познавательная и творческая самостоятельность учащихся, но и формируются коммуникативные качества, необходимые для плодотворного сотрудничества:

- единство класса увеличивается;
- меняется характер общения детей, дети координируют свои действия, учатся делать выводы по предметному содержанию;
- формируется монологическая и диалогическая речь;
- повышается навык бесконфликтного взаимодействия;
- развивается способность инициировать и поддерживать дискуссию [3; 4].

Важным элементом организации группового обучения является разделение класса на группы. Это можно сделать разными способами:

- по желанию детей;
- случайным образом;
- по определенному признаку;
- по выбору «лидера»;
- по выбору учителя.

Групповые формы работы можно использовать на разных этапах урока:

- этап актуализации знаний (при выполнении устной работы);
- этап закрепления и повторения знаний (при проведении самостоятельной работа);
- этап получения новых знаний (проблемный ситуации);
- при подведении итогов урока (при формулировании выводов и выводов) [2].

Наряду с явными достоинствами групповая форма имеет ряд недостатков:

- время занятий тратится на комплектование групп;
- неравномерная нагрузка на детей в группе (некоторые дети действуют пассивно, молчат, не выполняют часть работы, зная, что группа сделает для них все);
- необходимо подготовить дополнительный раздаточный материал, продумать распределение детей по группам, организовать работу в группах, разрешить конфликтные ситуации на уроке, а это дополнительная нагрузка на учителя.

Основной формой взаимодействия учеников в ходе групповой работы является устное общение, развитие навыков которого – одна из основных задач

обучения иностранному языку в школе. Вербальное общение при выполнении работы в группах осуществляется в диалогической и монологической формах речи. Обучение речи в формате групповой работы представляется эффективным, т.к. на уроке моделируются коммуникативные ситуации, мотивирующие к использованию иностранного языка.

Принимая решение об использовании на уроке групповой работы, учитель должен учитывать возрастные особенности коммуникативного развития юного подростка:

- высокий уровень развития в детском возрасте достигается прямой, механической памятью, формирующей предпосылки для дальнейшего совершенствования логической, смысловой памяти;
- речь высокоразвитая, разнообразная;
- мышление представлено во всех его основных видах: наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим;
- возможно обучение подростка различным видам практической и умственной деятельности и использование большого количества действий.

Групповые формы работы являются основой коммуникативного обучения, которое личностно ориентировано и строится таким образом, чтобы непосредственная деятельность учащихся, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства учитывались при организации общения на уроке. Обучение при этом основано не на прохождении учебных тем, изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем.

Работая в группах, дети учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами. Развитие мышления в коммуникативном обучении осуществляется не путем сравнения с родным языком, а путем решения постоянно усложняющихся речевых задач различного проблемного уровня, отражающих содержание процесса общения. Таким образом, развиваются познавательная и коммуникативная функции общения.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Витт Н.В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях. М.: Высшая школа, 1975. 95 с.
3. Еремеева О.А. Организация групповой работы в начальной школе // 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/02/25/organizatsiya-grupповoy-raboty-v> (дата обращения: 13.02.2025).
4. Кузнецова И.В. Почему нужно работать в группах? // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 11.
5. Щурков Е.Н. Упражнения и задания как основной фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. 2015. № 7. С. 7–14.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ РОССИЙСКО-ТАДЖИКСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
AS A MEANS OF FORMING LINGUOCULTURAL AND LINGUISTIC
AND FOREIGN STUDIES COMPETENCE OF STUDENTS
OF RUSSIAN-TAJIK SCHOOLS
IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

С.А. Глушкова

S.A. Glushkova

Научный руководитель О.В. Марьина
Scientific adviser O.V. Marina

Лингвокультурологический подход, лингвострановедческий подход, лингвокультурологическая компетенция, лингвострановедческая компетенция, внеучебная деятельность, российско-таджикские школы.

В статье изложен опыт работы будущих учителей-международников по организации внеучебных мероприятий патриотической, культуроведческой и лингвострановедческой направленности, разработанных и проведенных для обучающихся российско-таджикских школ Республики Таджикистан в 2023 и 2024 гг. Знакомство иностранных обучающихся с фактами, отражающими историю и культуру страны изучаемого языка, способствует развитию речевой компетенции (русский язык), влияет на формирование лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций школьников.

Linguocultural approach, linguistic and foreign studies approach, linguistic and cultural competence, linguistic and foreign studies competence, extracurricular activities, Russian-Tajik schools.
The article presents the experience of future international teachers in organizing extracurricular activities of patriotic, cultural and linguistic-cultural focus, developed and conducted for students of Russian-Tajik schools of the Republic of Tajikistan in 2023 and 2024. Familiarization of foreign students with facts reflecting the history and culture of the country of the studied language contributes to the development of speech competence (Russian language), influences the formation of linguistic cultural and linguistic competence of schoolchildren.

В процессе обучения языку представителей иной культуры важным становится акцентирование внимания на лингвокультурологическом и лингвострановедческом подходах. В результате межкультурной коммуникации формируются одноименные компетенции инофонов.

Под лингвокультурологическим подходом понимается способ обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с помощью языковых средств, которые включают в себе особую культурную семантику: это фразеологические обороты, слова-символы («бренды») России и другие единицы, которые указывают на своеобразие культуры и ментальность носителей языка. Применение данного подхода «направлено на развитие у обучающихся умений успешно осуществлять межкультурное взаимодействие в современном мире» [2, с. 399], что, безусловно, является одной из ведущих задач обучения иностранному языку.

Лингвострановедческий подход в обучении – подход, который позволяет усвоить языковой материал с опорой на информацию бытового, исторического, географического характера о том или ином народе/народах. Подход направлен на углубление фоновых знаний иностранного студента о стране изучаемого языка.

Рассмотрим, как реализуются лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы в организации внеучебной деятельности в пяти российско-таджикских школах (РТШ) Республики Таджикистан (РТ), открытых в 2022 г. В центре нашего внимания находится внеучебная деятельность, поскольку школьники занимаются по российским учебникам (в частности, обучение русскому языку проходит по учебно-методическим комплексам М.М. Разумовской и Т.А. Ладыженской), и, соответственно, содержание упражнений, заданий, примеров, представленных в учебниках, соотнесено с российской историей и современностью, памятными местами и событиями, значимыми людьми и под. Представить данную информацию более подробно и эмоционально помогают именно внеклассные мероприятия.

Внеучебная деятельность в процессе обучения языку, в том числе русскому языку как неродному, «выступает естественным продолжением учебной деятельности, составляя единый учебно-воспитательный процесс, который строится на принципах связи обучения с реальной жизнью, знакомит учащихся с событиями в стране и за рубежом, с интересными людьми-носителями языка» [1] – так открываются большие возможности для включения в процесс образования самых разных форм внеучебной деятельности.

Алтайские исследователи отмечают: «интерес, или даже «любопытство» как фактор постижения мира, в том числе иностранного языка, был и остается решающим в ходе запоминания и усвоения новой информации» [3, с. 98]. Следовательно, при изучении русского языка инофонами в обстоятельствах внеучебной деятельности одной из ведущих задач является мотивация интереса со стороны обучающегося к той или иной теме. При многообразии форм внеучебной деятельности становится возможна организация самостоятельной работы учащихся, что улучшает качество усвоения материала.

Во время стажировок будущих преподавателей русского языка – учителей-международников в РТШ Республики Таджикистан в 2023 и 2024 гг. были организованы разнообразные внеучебные мероприятия с патриотической, культуроведческой и лингвострановедческой направленностью. Представим содержание некоторых мероприятий, относящихся к каждому из трех названных направлений.

Особое место в этом ряду было отведено «Разговорам о важном», в ходе которых обсуждались крупные государственные праздники, юбилейные даты, исторические личности, значимые события с целью развития ценностного и целостного представления о России. С одной стороны, данные занятия знакомили учащихся с культурологическими и страноведческими особенностями, с другой – позволяли школьникам включаться в спонтанный полилог, что закрепляло их навыки владения русским языком.

В 2023 г. в РТШ им. А.П. Чехова в г. Худжанд для учащихся 6-х классов магистранты-стажеры организовали литературную гостиную. Целью проведения данного мероприятия стало знакомство с творчеством Н. Носова, его произведениями, а также серией афоризмов, ставших популярными после публикации его книг. Центральным событием мероприятия стала театрализованная постановка фрагмента из «Приключений Незнайки и его друзей». Данная форма проектной работы имела несколько преимуществ: погружение иностранных школьников в литературный мир и языковую среду изучаемой культуры, а также отработку навыков чтения художественного текста, имевшую конечной целью исполнение учащимися той или иной роли в постановке. Мероприятие вызвало живой отклик со стороны школьников и желание продолжить знакомство с произведениями Н.Н. Носова.

В ноябре в Республике Таджикистан традиционно отмечают День Президента РТ и День Государственного флага РТ, в связи с этим и в 2023, и в 2024 г. в школах организовывали внеучебные мероприятия патриотической направленности. В ходе подготовки этих праздников обучающиеся самостоятельно выявляли параллели, демонстрировали связи в истории Российской Федерации и Республики Таджикистан, сравнивали символику цветов на обоих флагах и мн. др.

В 2024 г. в РТШ им. М.В. Ломоносова в г. Бохтар для старших классов таджикских школ с русским языком обучения магистранты-стажеры организовали несколько мероприятий с использованием лингвокультурологического и лингвострановедческого подходов. Например, квест, посвященный русской культуре, предполагал посещение нескольких станций: на первой станции «Великий и могучий» следовало выполнить задания, направленные на знакомство школьников с фактами о русском языке, работу с фразеологизмами, подбор к ним аналогов в таджикском языке; посещение второй станции «Волшебное перо» давало участникам квеста возможность проверить свои знания классических произведений русской литературы, в частности цитат из них, ставших крылатыми выражениями; на третьей станции «Золотые ручки» учащиеся знакомились с символом мира – белым журавликом, обсуждали его значение и попробовали сделать его своими руками.

Ярким и запоминающимся внеучебным событием стал Турнир знатоков персидско-таджикской и русской литературы, целью которого стало выявление зон содержательного пересечения, общих тем в произведениях двух национальных литератур. Особенно знаковым следует считать обсуждение элементов культурно-языковой преемственности: восточные мотивы в лирике В.А. Жуковского и М.Ю. Лермонтова, цикл стихов «Персидские мотивы» С.А. Есенина и др.

Знакомство иностранных обучающихся с фактами, отражающими историю и культуру страны изучаемого языка, способствует развитию речевой компетенции (русский язык), влияет на формирование лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций школьников. Внеучебная деятельность при обучении русскому языку в российско-таджикских школах Республики Таджикистан помогает в поддержании мотивации обучающихся, создании дружеской атмосферы, усвоении знаний в процессе игровой деятельности.

Библиографический список

1. Алипулатова Н.С. Роль внеурочной работы по иностранному языку в диалоге культур // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (22). С. 104–106.
2. Герфанова Э.Ф. Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку // Язык. Культура. Этнос: сб. ст. к 65-летнему юбилею профессора З.К. Дербишевой. Сер.: Концептуальный и лингвальный миры. 2017. Вып. 12. С. 396–402.
3. Злобина Ю.И., Сорокина М.О. Оценка эффективности различных видов внеучебной деятельности в процессе обучения РКИ // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 97–100.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN IN A POLYETHNIC CLASS

М.Л. Дынько

M.L. Dynko

Русский язык, полиэтнический класс, мультимедийные ресурсы, образование, воспитание.
В статье анализируются методические основы и принципы обучения русскому языку в полиэтническом классе. На основе личного опыта автор демонстрирует возможности использования мультимедийных технологий, интерактивных и творческих заданий.

Russian language, multiethnic class, multimedia resources, education, upbringing.
The article analyzes the methodological foundations and principles of teaching Russian in a multiethnic classroom. Based on personal experience, the author demonstrates the possibilities of using multimedia technologies, interactive and creative tasks.

«Проблема преподавания русского языка в многонациональной школе – одна из сложных проблем современности, имеющая не только образовательное, но и социальное значение» [3, с.104].

Сегодня, когда проблема массовой миграции достигла широчайших масштабов, возникают образовательные учреждения нового типа – полиэтнические школы с русским языком обучения, где в одном классе учатся дети разных национальностей и иногда значительную часть составляют дети из стран ближнего зарубежья. Они, как правило, «недостаточно хорошо или просто плохо владеют русским языком, слабо адаптированы к новой социальной, культурной, образовательной среде» [3, с. 5].

Возникает несколько проблемных факторов, осложняющих процесс обучения как для учителя, так и для ученика. К числу таких факторов следует отнести язык, культуру, традиции.

Преодолеть барьер, возникший в новой языковой среде, детям непросто. Они чаще всего знают русский язык в ограниченном объеме и используют его для общения на бытовом уровне; имеющийся уровень владения языком не обеспечивает детям качественного обучения и крепких, устойчивых знаний. Общеизвестно, что «язык является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам для ребенка иной культуры и другого языка» [4, с. 176].

Погружение в новую социальную реальность и иную культурную среду способствует возникновению культурного барьера, который провоцируется, с одной стороны, различиями русской и родной культур, с другой – необходимостью существовать одновременно в двух культурах. В школе от ребенка требуется соблюдение социальных норм, правил поведения, принятых в российском обществе, при обязательном сохранении традиций, устоев, своей национальности вне школы.

Нагрузка по преодолению указанных сложностей ложится в первую очередь на учителя русского языка, ведь без знания рабочего языка об освоении остальных учебных дисциплин не может быть и речи.

Главная задача учителей русского языка – «обучать детей-инофонов государственному языку, не снижая показателей общей филологической подготовки всех учащихся и не нарушая требований стандарта образования» [5, с. 3]. Это порождает еще одну проблему, связанную с обучением детей-инофонов. Поступая в школу, ребенок становится частью российской системы образования и к нему применимы требования ФГОС. В связи с этим остро встает задача выравнивания, так как всем ученикам поликультурного класса предъявляются одни и те же требования, обучение ведется по одним учебникам и по одной программе, нет дифференцированных заданий для проведения контрольных работ.

Первый и главный помощник в обучении детей полиэтнического контингента – информационные технологии. Для детей, не владеющих русским языком, подчас единственный способ получения знаний – это использование на уроках мультимедийных ресурсов, которые содержат иллюстрации, символы и прочий наглядный материал, что не только делает процесс обучения более ярким и запоминающимся, обеспечивает наглядность, но и вовлекает школьников в учебный процесс. Соотнесение иллюстрации со словом помогает детям семантизировать новую лексику. Использование визуальных средств, таких как картинки и схемы, может значительно облегчить понимание материала. Игровые методы обучения также способствуют более глубокому усвоению информации и повышают интерес к занятиям, позволяют создать на уроке психологически комфортную ситуацию.

В процессе работы в полиэтнических классах хорошо зарекомендовали себя следующие виды учебной деятельности: списывание текстов, обязательная работа с новыми словами, внесение новых слов в словарь, письмо по памяти, упражнения на заполнение пропусков букв в слове, введение слов в контексте. Кроме того, часто бывает просто необходимо адаптировать содержание параграфа учебника, изменять привычную формулировку определений.

Успеху деятельности учителя, конечно, способствуют и целенаправленное использование естественной речевой русскоговорящей среды, работа в группах, в командах. Стратегии общения и групповой работы позволяют создать активное вовлечение учеников в учебный процесс и укрепить их языковые навыки.

На уроке используются задания разной сложности, для того чтобы была возможность вовлечь в учебный процесс детей с разным уровнем владения русским языком, что позволяет им обмениваться мнением, опытом.

Рассмотрим применение указанных выше приемов на примере урока повторения изученного по теме «Части речи». Данный урок проводился в 5-м классе, количественный состав класса – 30 человек, из них 6 русскоговорящих, остальные дети-инофоны.

В начале урока проводится лексическая работа: на экран выводятся слова перевертыши, ребятам необходимо правильно составить слова и понять, в какую тематическую группу они объединяются.

Такой способ актуализации лексики создает базу для развития навыков говорения и проведения беседы по теме «Семья», после которой ребятам предлагается составить кластер в виде ромашки, куда необходимо вписать изученные слова.

Для развития навыков говорения важно моделирование на уроке таких учебных ситуаций, которые мотивируют к использованию русского языка. Для реализации этой цели хорошо подходит групповая работа. В работе над пониманием общей семантики лексической группы помогают «Облака слов», которые выводятся на экран, а также раздаются каждой группе в виде наглядного материала. Ученикам необходимо найти слова (глаголы, прилагательные, существительные), дополнить полученные лексические поля своими словами. Для работы группам были предложены следующие задания:

I группа. Используя «облако слов», ответьте на вопрос «Какая семья называется счастливой?», составив свой кластер из прилагательных.

II группа. Используя «облако слов», ответьте на вопрос «Какая семья называется счастливой?», составив свой кластер из глаголов.

III группа. Используя «облако слов», выберите семейные ценности и составьте кластер из существительных.

По завершении работы представитель группы защищает работу, участники группы рассказывают о своей семье. Ребятам предлагается подготовить устный рассказ о вашей семье (откуда ваша семья (страна, город), сколько человек в семье, семейные традиции и т.д.) [2].

После такой работы ученики получают достаточный объем лексики для построения развернутых высказываний на тему «Семья». Для первичной проверки усвоения материала ребятам предлагается составить синквейн.

- 1-я строчка – существительное. Семья.
- 2-я строчка – два прилагательных. Какая она?
- 3-я строчка – три глагола. Что она делает? делают?
- 4-я строчка – четыре слова – предложение. Предложение о семье или пословица.
- 5-я строчка – одно слово – ассоциация, синоним, или, как по-другому можно назвать семью.

Модель

1. Семья.
2. Крепкая, дружная.
3. Сплачивает, объединяет, оберегает.
4. Семья – лучшая школа жизни.
5. Ребенок.

Таким образом, урок русского языка в поликультурном классе становится не только образовательным, но и воспитательным событием. Учащиеся могут провести параллели между русскими обычаями и традициями своих культур, что позволяет не только углубить знания языка, но и расширить горизонты восприятия [1].

Проводятся открытые уроки, куда приглашаются родители и представители других культур.

Также уделяется внимание творческим заданиям, ученики участвуют в проектных работах, посвященных семье, традициям, семейным ценностям, готовят открытки-послания.

При обучении в поликультурном классе дети, как и учителя, испытывают трудности, которые могут и должны быть преодолены. Это кропотливая работа, требующая времени, терпения и желания педагога, искренне любящего свою профессию, стремящегося найти общий язык со своими учениками.

Библиографический список

1. Комарова Н.А. Изучение этнокультурных традиций на уроках русского языка и литературы // <https://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2017/07/08/izuchenie-etnokulturnyh-traditsiy-na-urokah-russkogo-yazyka-i>
2. Леонтьева А. 50 игр на уроках русского языка. М.: Русский язык. 2018. 104 с.
3. Методики обучения русскому языку детей-инофонов. Сб. метод. матер. Красноярск: КК ИПК РО, 2013. 125 с.
4. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя: учебно-методическое пособие. М.: Русское слово, 2008. 176 с.
5. Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. 2015. № 10 (90), т. 1. С. 30–32. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18676/> (дата обращения: 24.02.2025).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ

SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC ADAPTATION OF CHILDREN WITH A MIGRATION HISTORY

Л.А. Жарич

L.A. Zharich

Интеграция, адаптация, дети из семей мигрантов, профилактика, дети-инофоны, дети с миграционной историей.

В статье на фоне общих проблем, обусловленных миграционными процессами, обсуждаются социокультурная и языковая адаптации детей с миграционной историей на примере школы № 16 г. Красноярска, в которой обучается 80 % детей из стран ближнего зарубежья.

Integration, adaptation, children from migrant families, prevention, non-native children, children with a migration history.

In the article, against the background of general problems caused by migration processes, the socio-cultural and linguistic adaptation of children with a migration history is discussed using the example of school No. 16 in Krasnoyarsk, where 80 % of children from the countries from neighboring countries study.

В XXI в. Россия вышла на третье место после США и Германии по приему мигрантов, приезжающих в чужую страну с семьями с целью получить там работу и постоянное место жительства. Активизация миграционных процессов стала причиной того, что в последние десятилетия наблюдается значительное расширение численности и расово-этнической представленности обучающихся общеобразовательных российских школ.

В ряду наиболее мотивированных причин переезда мигрантов в Сибирский регион называются экономическая стабильность, безопасность и желание дать детям хорошее образование. По прогнозам социологов, процесс этот в ближайшем будущем будет интенсифицироваться, что приведет к увеличению количества детей-мигрантов в школах.

Красноярск – один из крупнейших городов России, «город-миллионер», экономический, образовательный и культурный центр Восточной Сибири. В настоящее время в Красноярске наблюдается тенденция к увеличению учащихся, прибывших из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Выделяются две группы обучающихся с учетом уровня их владения русским языком. Первую группу называют *билингвами*. Большинство из них родились на территории нашей страны и никогда не были на своей исторической родине. В их семьях говорят как на родном, так и на русском языке, освоенном такими детьми практически до уровня родного. Детей-мигрантов другой группы относят к *инофонам*. Их семьи приехали в страну сравнительно недавно. Такие дети почти не владеют фоновыми культурными знаниями о стране пребывания, владеют

русским языком преимущественно на бытовом уровне либо не владеют языком вовсе.

Самой многонациональной школой Красноярска является МАОУ СШ № 16 им. Героя Советского Союза М.Н. Цукановой, в которой обучается 80 % детей разных национальностей: киргизы, таджики, узбеки, армяне, азербайджанцы, грузины, татары. Школа располагается в Ленинском районе города, где имеется доступное для мигрантов арендуемое жилье, недалеко от рынков «Восточный» и «Содружество», где находят работу родители учеников.

Вновь прибывшие семьи с детьми-инофонами предпочитают отправлять их в ту школу, информацию о которой они получили по неформальным каналам общения в мигрантском сообществе. Источником получения информации являются также учителя других школ, рекомендуемые определять ребенка-инофона в образовательное учреждение с богатым опытом обучения соответствующей социальной группы.

Около 15 % учеников, имеющих миграционную историю (далее – дети-мигранты), – это дети-билингвы, они, как отмечено выше, владеют русским языком с раннего детства, как правило, говорят на русском без акцента, усвоение предметного материала идет у них наравне с детьми, для которых русский язык является родным. Однако большую долю обучающихся составляют дети-инофоны, которым приходится изучать русский язык как новый для них язык, то есть фактически как язык иностранный.

Все без исключения учителя, работающие с классами, где учатся дети-мигранты, выделяют ряд проблем, обусловленных слабым знанием русского языка: они плохо понимают либо почти не понимают речь учителя, испытывают большие трудности в работе с учебниками на русском языке; не могут воспроизвести прослушанный текст, составить диалогическое или монологическое высказывание; лексический запас у таких учеников очень ограничен; они не вполне понимают инструкции, часто неадекватно реагируют на требования.

С перечисленными проблемами сталкиваются не только учителя русского языка, но и все прочие учителя-предметники. Преподаватели, ведущие свои дисциплины в классах, включающих разноязычных детей, имеющих различный уровень языковой компетенции, встают перед необходимостью дифференцировать обучение, тем или иным способом обеспечивая его качество. В данном случае нужно думать о том, чтобы уровень образования не снизился у носителей языка, и одновременно о том, чтобы донести предметное знание до детей-мигрантов.

Большинство обучающихся, прибывших в русские школы из ближнего зарубежья, не изучали русский язык или в лучшем случае изучали его как второй и третий иностранный язык. Преподавание русского языка в школах ближнего зарубежья имеет специфические особенности: на его изучение отводится небольшое количество часов; занятий для отработки речевых навыков явно недостаточно; поскольку естественная языковая среда отсутствует, общение на русском языке возможно лишь на занятиях или с русскоговорящими знакомыми, друзьями, что приводит к низкой динамике коммуникативных навыков.

При обучении в российской школе ученик поставлен в другие условия. Он оказывается в естественной языковой среде и вынужденно погружается в общение на русском языке, хотя на первых порах языком фактически не владеет.

Учитель-словесник должен стремиться к тому, чтобы обучающийся не только заговорил на изучаемом языке и научился воспринимать речь на слух, но и овладел грамматикой, научился читать, писать, овладел продуктивными речевыми навыками. Кроме того, обучение детей-мигрантов должно обеспечить, по крайней мере, базовый уровень владения русским языком, необходимый и достаточный для прохождения государственной итоговой аттестации.

Решение проблемы образования детей-инофонов, стремящихся получить образование в российской школе, должно стать одним из направлений не только деятельности государственной системы образования, но и национальных диаспор.

Не менее важной является социокультурная адаптация детей из семей мигрантов к новой культуре, традициям и обычаям. Не имея знаний о культурных и социальных особенностях той среды, в которой они оказались, таким детям очень трудно приспособиться к новым условиям, к учебе в школе.

Школа как один из важнейших социальных институтов общества живо реагирует на происходящие перемены в обществе, связанные с интенсивной миграцией граждан из государств ближнего и дальнего зарубежья. Для снятия языкового барьера, развития навыков общения на русском языке в бытовой и учебной сферах, для установления доброжелательных отношений необходимо развивать деятельность, связанную с развитием процессов аккультурации и толерантности, выходящую за пределы школьного класса [2; 3].

С 2005 г. в школе № 16 работает «Центр дополнительного образования по реализации программ адаптации детей, для которых русский язык является неродным». В Центр принимаются обучающиеся общеобразовательных учреждений, плохо владеющие либо совсем не владеющие русским языком. Основанием для зачисления являются справка об обучении в школе г. Красноярска и заявление родителей. Занятия ведутся 4–5 часов в неделю во второй половине дня.

Содержательная установка программы такова, что тестирование и специальные методики позволяют прежде всего определить уровень владения русским языком, и в зависимости от этого построить работу с каждой категорией учащихся, устанавливая тот минимум, которым они должны овладеть по окончании курса. По желанию ребенка, родителей или по рекомендации учителя учащиеся могут продолжить обучение в Центре. Преподавание ведется на основе модифицированных методик обучения русскому языку как иностранному. Учебным планом предусмотрены уроки грамматики, фонетики, лексики, речевой практики. Дети учатся произношению, грамматике, правильному употреблению слов в соответствии с их значением, построению словосочетаний и предложений.

В рамках социокультурной адаптации детей-инофонов школа № 16 сотрудничает с организациями, работающими в данном направлении. В результате наблюдается повышение социальной активности детей из семей мигрантов: воспитанники Центра включены в различные социальные практики, участвуют в

межнациональных праздниках и фестивалях «Навстречу солнцу», «Все флаги будут в гости к нам», «ВМЕСТЕ!» – мероприятиях проекта «Создание муниципального ресурсного центра гражданского образования в Ленинском районе в городе Красноярске»; в городском межнациональном фестивале и городском форуме «Мы разные, но мы вместе» – мероприятиях проекта «Адаптация не ассимиляция» в рамках городской целевой программы «Профилактика экстремизма на территории города Красноярска»; в городском проекте «Приходите в гости к нам», финансируемого краевой грантовой программой «Социальное партнерство во имя развития»; в деловой игре «Путешествие в мир культур» и флэш-мобе «Нас школа сдружила навек» – мероприятии краевого проекта «Социально-культурная адаптация мигрантской школьной молодежи в Сибирском регионе».

Результаты работы Центра весьма эффективны: если ученик посещает занятия и участвует в мероприятиях регулярно, он овладевает русским языком на уровне, необходимом и достаточном, чтобы включиться в активную учебную деятельность в общеобразовательной школе. Работа Центра является важным шагом в решении проблемы обеспечения доступности и качества образования детям, для которых русский язык является неродным. Занятия в Центре помогают им не только преодолеть языковой барьер, но и подготовиться к выпускным экзаменам по русскому языку и другим предметам. Таким образом, средствами дополнительного образования решается государственная задача адаптации детей из семей мигрантов, их интеграция в новый социум.

Библиографический список

1. Зотова О.И., Кряжева И.К. Содержание и показатели адаптации личности // Организационная психология: хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 248–255.
2. Маркова С.Д. Аккультурация: к теории вопроса // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (дата обращения: 03.02.2025).
3. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография / А.К. Лукина, Д.С. Батарчук, В. В. Коренева и др. Красноярск: СФУ, 2015. 260 с.
4. Ясюкова Л.А. Изучение адаптации и развития младших школьников // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2004. № 6, вып. 3. С. 83–90.

ОРГАНИЗАЦИЯ СТАЖИРОВКИ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

ORGANIZING INTERNSHIP FOR STUDENTS OF ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

О.В. Марьина

O.V. Marina

Зарубежная стажировка, студенты магистратуры, российско-таджикские школы, Республика Таджикистан, этапы стажировки, организация стажировки.

Организация и проведение стажировки магистрантов за рубежом предполагает большой объем предварительной работы, в рамках которой определяются время, содержание, участники процесса, а кроме того, планирование передвижения магистрантов и их сопровождение. Не менее значимыми являются установление места проведения стажировки и определение ответственных субъектов принимающей стороны. Только тесное взаимодействие отправляющей магистрантов на стажировку стороны (Алтайский государственный педагогический университет) и принимающей стороны (российско-таджикские школы Республики Таджикистан) обеспечивает содержательную и полезную стажировку.

Foreign internship, master's students, Russian-Tajik schools, Republic of Tajikistan, stages of internship, organization of internship.

The organization and implementation of an internship for master's students abroad requires a large amount of preliminary work, within the framework of which the time, content, participants in the process are determined, as well as the movement of master's students and their support. No less important is the establishment of the location of the internship and the determination of the responsible host party. Only with close interaction between the party sending the master's students for an internship – the Altai State Pedagogical University and the host party – the Russian-Tajik schools of the Republic of Tajikistan is it possible to organize a meaningful, useful internship in all respects.

По поручению Министерства просвещения Российской Федерации в 2023 г. институт филологии и межкультурной коммуникации (ИФиМК) Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) осуществил первый набор студентов магистратуры по направлению Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания – будущих учителей-международников с целью их специальной подготовки для работы за рубежом; в 2024 г. состоялся второй набор магистрантов на данное направление. Страной пребывания была определена Республика Таджикистан, в которой с 1 сентября 2022 г. открыты 5 российско-таджикских школ. Уже в первом семестре по учебному плану у студентов запланирована «Производственная практика» – стажировка, прохождение которой в 2023 и в 2024 гг. реализовывалось в Республике Таджикистан в российско-таджикских (РТ) школах. Два образовательных события – открытие

российско-таджикских школ и набор студентов по направлению подготовки «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания» – взаимосвязаны. Новым учебным заведениям необходимы специалисты, разбирающиеся в современных образовательных технологиях, способные мобильно решать поставленные перед ними задачи и, кроме того, ориентирующиеся в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения, поскольку образовательный процесс в российско-таджикских школах осуществляется по российским стандартам. Несмотря на то что обучение по всем предметам в этих школах ведется исключительно на русском языке, учителя-словесники должны владеть методикой обучения русскому языку как иностранному. Данное условие оказывается необходимым вследствие разного уровня владения русским языком учащимися одного класса (особенно в среднем звене). Таким образом, понимание методов, приемов и форм работы с детьми-инофонами необходимо учителю для индивидуальных занятий и для занятий с малыми группами.

Стажировка – это возможность для будущих специалистов получить опыт работы в выбранной сфере. Во время стажировки обучающийся погружается в рабочий процесс, демонстрирует полученные знания и умения и в то же время приобретает новые знания и умения, профессиональные и предметные навыки, поскольку в процессе труда перенимает опыт наставников. Кроме того, такой вариант практики позволяет стажирующемуся понять, ту ли специальность он выбрал, на правильном ли профессиональном пути он стоит.

Стажировка за пределами страны важна, поскольку дает возможность участвующему в ней осознать, может ли он адаптироваться в чужой стране, не идут ли его представления о жизни вразрез с тем, что он наблюдает за границей, достаточно ли он терпим к иной вере и культуре, может ли находиться в инородной среде долгое время.

Цель стажировки студентов магистратуры – закрепление теоретических знаний, полученных в ходе предваряющей стажировку подготовки (в том числе в бакалавриате), и формирование на их основе практических умений и навыков; приобретение профессиональных, предметных и коммуникативных компетенций для выполнения поставленных задач [2].

Работа по организации и проведению стажировки включала несколько этапов:

- подготовительный – этап, предшествующий стажировке;
- этап реализации – прохождение студентами института филологии и межкультурной коммуникации стажировки в Республике Таджикистан;
- этап подведения итогов – сбор документов, прогнозирование перспектив.

Подготовительный этап

Первым шагом на подготовительном этапе стало определение сфер ответственности направляющей стороны и принимающей стороны – АлтГПУ, ИФиМК и школ, в которых магистрантам предстояло проходить практику-стажировку. Были также назначены руководители стажировки от ИФиМК и руководители, ответственные за стажировку в каждой российско-таджикской школе.

Далее было организовано взаимодействие ответственных от ИФиМК с ответственными от школ-площадок, в обязанности которых входило сопровождение стажировки на месте. В школах подготовили приказ «О создании рабочей группы по сопровождению прохождения стажировки магистрантов АлтГПУ», в соответствии с которым в рабочую группу вошли заместитель директора по учебно-воспитательной и воспитательной работе, руководитель школьного методического объединения и опытные учителя русского языка и литературы, имеющие квалификационные категории. В университете разработали «Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания», которым руководствовались на всех этапах стажировки и в котором были отражены требования, предъявляемые к стажирующимся [2].

Кроме того, утвердили совместный план мероприятий прохождения практики-стажировки магистрантами. Обязательными пунктами плана являлось проведение уроков русского языка и литературы, внеурочных занятий «Разговоры о важном», воспитательных мероприятий по предмету, посещение методических мероприятий, проводимых в школах.

При этом учебный план и график учебного процесса в первом семестре у студентов магистратуры были составлены таким образом, чтобы подготовить их к прохождению стажировки.

Организация и сопровождение стажировки показали, что целесообразным было решение назначить одних и тех же преподавателей ИФиМК руководителями учебной и производственной практик, поскольку в предваряющий стажировку период они оказывали методическую помощь в подготовке учебных занятий и внеклассных мероприятий, которые магистрантам предстояло провести в российско-таджикских школах.

Этап реализации

По приезду в Таджикистан в рамках начала стажировки состоялись рабочая встреча с директорами российско-таджикских школ, знакомство с учителями-наставниками и классами, с которыми студентам предстояло работать в ближайшие две недели, прошла экскурсия по школе.

Руководители практики – представители ИФиМК, находившиеся со студентами в Республике Таджикистан, сопровождали магистрантов на всех этапах: взаимодействовали с руководителями стажировки от школы и учителями-наставниками, проверяли конспекты уроков, присутствовали на уроках, организовывали их обсуждение, согласовывали планы внеурочных мероприятий.

Практиканты проводили все текущие уроки русского языка и литературы в соответствии с календарно-тематическим планированием в одном определенном на этапе подготовки классе. На уроках присутствовали учитель-наставник, руководитель стажировки из ИФиМК и другие магистранты, свободные от занятий. Одним из обязательных пунктов практики были «Разговоры о важном».

Наиболее интересная творческая часть практики – внеклассные мероприятия. В 2024 г. магистранты разработали и реализовали игру для 10-х классов «Калейдоскоп литературных героев», брейн-ринг для 9-х классов «Русский язык – наш друг», викторину «В стране Русского языка», квест «Хранители русского языка», литературную гостиную.

Формированию профессиональных компетенций способствовало также присутствие, в том числе участие, магистрантов на всех школьных мероприятиях – на заседаниях Городского методического объединения «Инновационные методы формирования и развития познавательной активности школьников», церемонии открытия брендированной лекционной аудитории Российского общества «Знание», заседании ШМО, различных концертах и постановках, организованных силами учителей и школьников.

В 2024 г. стажерская практика в г. Турсунзаде проходила не только на базе РТ СОШ им. Д.И. Менделеева, но и в школе-побратиме СОШ № 4 поселка городского типа Пахтабад Турсунзадевского района. Использование данной школы в качестве базы для практики позволило студентам сравнить способы и формы работы с учащимися в российско-таджикской школе им. Д.И. Менделеева и таджикской школе, сопоставить их образовательные программы, сравнить уровень владения русским языком обучающихся.

В 2024–2025 учебном году в стажировке приняли участие студенты первого и второго курсов. Стажировка последних проходила на факультете русского языка и литературы Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава, в РТ СОШ им. М.В. Ломоносова, а также в СОШ № 2, № 11 г. Бохтар.

С учетом того что магистрантам приходилось проходить практику за рубежом в новом для них социально-культурном пространстве, руководители стажировки от ИФиМК и принимающей стороны старались обеспечить им полноценное методическое сопровождение и создать благоприятную психологическую обстановку.

Атмосфера, царящая в школе, классе, коллективе, оказывает большое влияние не только на процесс стажировки, но и на определение правильности выбора жизненного пути стажирующегося [1, с. 1279–1290]. Отметим в этой связи, что одна из задач стажировки – «ознакомление с особенностями культуры, традициями, образом жизни, социальным и политическим устройством общества страны стажировки» [2] – была реализована следующим образом: руководство и коллективы школ организовали экскурсии, в ходе которых магистранты познакомились с культурными, политическими и социальными достопримечательностями городов, в которых проходили стажировку, и столицы Республики Таджикистан – Душанбе.

Этап подведения итогов

В завершение практики прошли круглые столы с участием администрации школы, на которых магистранты делились своими впечатлениями от стажировки в целом – о стране, городе и школе, а кроме того, о новых знакомствах, общении

с учащимися, организации и подготовке уроков. Наставники выступали с рекомендациями, которые, хочется верить, пригодятся студентам в их профессиональной деятельности.

По возвращении студентов в университет по итогам практики-стажировки прошла конференция в ИФиМК. Кроме заполнения обязательных документов, студентам в рамках дискуссии предлагалось ответить на ряд вопросов: что, на их взгляд, удалось / не удалось во время стажировки; что вызвало наибольшие затруднения; чего не хватило на стажировке; что следовало бы изменить в подготовке или проведении стажировки; и др. Ответы на данные вопросы использовались для корректировки организации следующей стажировки.

В целом зарубежная стажировка для учителей-международников весьма полезна, она позволяет студенту уже на этапе обучения попасть в ту образовательную и культурную среду, в которой он, возможно, окажется после завершения магистратуры. Проведенная работа по организации и проведению стажировки – на подготовительном этапе, этапах реализации и подведении итогов – доказала, что только тесное взаимодействие представителей российской и таджикской сторон позволяет успешно реализовать поставленную перед студентами цель и решить намеченные задачи.

Библиографический список

1. Никулина Ю.Н. Стажировка как инструмент формирования профессиональных компетенций выпускников и обеспечения их занятости // Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 6. С. 1279–1290.

2. Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания [Электронный ресурс]. URL: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/21168/

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ КЫРГЫЗСТАНА: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

INTERACTION OF KYRGYZ AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF KYRGYZSTAN: HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

М.М. Сатыбалдиев, Ш.Н. Мондошов

M.M. Satybaldiev, S.N. Mondoshov

Образование, культура, общество, история, педагогика, образовательные учреждения, школа, детские сады, Ленин.

В статье анализируются актуальные проблемы обучения кыргызскому и русскому языкам в Кыргызстане. После распада СССР союзные республики приобрели государственную независимость, в результате чего в каждой из них был принят закон о государственном языке. В Кыргызстане статус государственного языка получил кыргызский язык; тогда же русский язык получил статус официального языка. Особое внимание, которое уделяется развитию официального языка, говорит о том, что с учетом истории и широкой исторической перспективы русская культура оказала и оказывает огромное влияние на становление и развитие кыргызской культуры. Кыргызский народ высоко оценивает роль русского языка в развитии народного хозяйства и образования своей страны.

Education, culture, society, history, pedagogy, educational institutions, school, kindergartens, Lenin.

The article analyzes the current problems of teaching Kyrgyz and Russian languages in Kyrgyzstan. After the collapse of the USSR, the union republics gained state independence, as a result of which each of them adopted a law on the state language. In Kyrgyzstan, the Kyrgyz language received the status of the state language; at the same time, the Russian language received the status of the official language. Special attention, which is paid to the development of the official language, suggests that, taking into account history and historical perspective, Russian culture has a huge impact on the formation and development of Kyrgyz culture. The Kyrgyz people highly appreciate the role of the Russian language in the development of the national economy and education of their country.

XX в. характеризуют как эпоху перемен в истории всего человечества. В развитии и становлении народного хозяйства Кыргызской Республики в этот исторический период непреходящее значение имели русский язык и русская культура. Победа Октябрьской революции и последующее образование СССР открыли новую эру исторического развития огромного государства в целом и каждой из союзных республик в частности. В стране начались полномасштабные реформы, в первую очередь в сфере народного образования: молодые девушки 17–18 лет приезжали в губинку из городов, работали в школах и детских садах учителями и воспитателями, развивали систему народного образования. Все эти процессы в полной мере реализовывались и на территории Кыргызстана, где не только произошли коренные изменения в сфере народного

хозяйства, но и началось активное развитие и взаимодействие кыргызского и русского языков. Данные процессы необходимо рассматривать в контексте истории СССР и взаимодействия с Россией и русским народом.

Сегодня необходимо проявлять почтение и уважение к подвигу русского народа и его роли в становлении кыргызской государственности и культуры. Великий кыргызский поэт и демократ Т. Сатылганов в свое время выразил эту благодарность в одной из своих песен, обратившись к образу Ленина как вождя трудового народа.

С первых дней существования советская власть большое внимание уделяла подготовке специалистов для народного хозяйства, прежде всего подготовке кадров братских союзных республик. Видные партийные и государственные деятели Киргизской республики: И. Айдарбеков, Ж. Абдрахманов, А. Орозбеков, И. Арабаев, Т. Токбаев, К. Тыныстанов, Т. Айтматов, Э. Эсенаманов, Т. Жанузаков, Б. Исакеев, Т. Жолдошев, И. Раззаков, Б. Данияров и мн. др. – получили образование в Москве. На русском языке они изучали экономику, философию, русскую и мировую литературу, знакомились с произведениями Шекспира, Гете, Байрона, Диккенса, Хемингуэя. Русский язык открыл кыргызам новые возможности в мире науки и техники.

В начальный период существования советской власти на территориях, населенных представителями больших и малых народов, стали создаваться органы управления школами и просветительными учреждениями с целью обучения этих народов на их родных языках. Уже к 1926–1927 гг. создание учебников и учебных пособий на родном языке значительно продвинулось вперед. Ставя во главу угла интересы народа, советская педагогика возвела на пьедестал нравственные ценности человечества: гуманизм, коллективизм, интернационализм, демократизм, уважение к личности ребенка, идею соединения обучения и труда как необходимую базу и условие всестороннего развития личности (о значении последнего писал еще Ф. Энгельс в работе труде «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека» [1, с. 55]).

В результате были определены стратегические и тактические задачи советского многонационального образования, получившие развитие в том числе в «Положении о единой трудовой школе» и в «Основных принципах единой трудовой школы».

Принципы образования и воспитания молодежи на трудовой основе начали широко внедряться в образовательные учреждения Кыргызстана: с малых лет детям прививали любовь к труду. В республике была сделана ставка на политехнизацию школы, что оценивалось как стратегическое направление ее развития. Эти процессы успешно реализовывались во всех сферах народного хозяйства благодаря усвоению лучших достижений русской науки, культуры и техники, а также благодаря обучению киргизов русскому языку. В жизни кыргызского народа произошли коренные изменения.

В школьной практике кыргызских школ особое внимание традиционно уделялось изучению произведений классиков русской литературы: А.С. Пушкина,

М.Ю. Лермантова, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Некрасова, А.П. Чехова, А.М. Горького, В.В. Маяковского и мн. др., – проповедовавших истинно нравственные ценности.

Так, А.С. Пушкин в своих стихотворениях утверждает ценность гражданственности, патриотизма, служения Отечеству и человеколюбия, а в стихотворении «Зимний вечер» пишет о красоте и стихийной силе русской природы:

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя,
То по кровле обветшалой
Вдруг соломой зашумит,
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.

Изучая это и многие другие стихотворения А.С. Пушкина, кыргызские учащиеся впитывают прелесть русской природы, начинают жить и действовать по законам красоты.

Тема родины широко представлена в лирике М.Ю. Лермонтова. Поэт заявляет о своей кровной связи с русским народом, горестями и радостями его жизни:

Люблю отчизну я, но странною любовью!
Не победит ее рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полный гордого доверия покой,
Ни темной старины заветные преданья
Не шевелят во мне отрадного мечтанья.

Произведения Н.А. Некрасова дают учащимся Кыргызстана пищу для развития патриотизма и гражданственности: «Поэтом можешь ты не быть, Но гражданином быть обязан!». Сегодня в условиях глобализации изучение творчества этого поэта имеет важное значение: учителя должны активизировать процесс воспитания молодежи в духе гуманизма.

В целом русский язык оказывает благотворное влияние на развитие и формирование личности молодого человека, на его воспитание в духе патриотизма и гражданственности.

Огромный вклад в становление и развитие кыргызского народа внесли национальные писатели, в том числе Ч. Айтматов – классик советской и кыргызской литературы. «Тополек мой в красной косынке», «Первый учитель», «Материнское поле», «Прощай, Гульсары!», «Буранный полустанок» – в этих и многих других произведениях писатель отражает историю и традиции своего народа, его менталитет и картину мира, жизнь и труд в первые годы советской власти и в годы Великой Отечественной войны, вклад кыргызского народа в общую победу.

К сожалению, в настоящее время более миллиона молодых людей Кыргызстана находятся за пределами республики. Их прежде всего интересуют вопросы финансового и экономического благополучия. Напрашивается вопрос – куда исчезла идея служения Отечеству? Думается, сегодня мы должны разработать социально-педагогические условия, чтобы национальная молодежь проявляла больше интереса к данной идее. Ведь кыргызская литература, язык и культура всегда основывались на высоких нравственных ценностях. В этом деле также велика роль русского языка и русской культуры. Сегодня в условиях глобализации следует изучать духовное наследие русского и кыргызского народов, воспитывая молодежь в духе любви к Родине.

Библиографический список

1. Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека. М.: Просвещение, 1972. С. 180.

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

TEXT ACTIVITY IN A MODERN LESSON

IN A MULTICULTURAL CLASSROOM: EXPECTATIONS AND REALITY

Е.И. Трофимова

E.I. Trofimova

Текст, учебный текст, текстовая деятельность, обучающиеся, школьники, искусственный интеллект.

В статье рассмотрены ключевые тенденции текстовой деятельности современных подростков: пристрастие к гипертекстам в сети Интернет; использование нейросетей для анализа и генерации текстов, выполнения различных учебных задач; автоматический перевод текстов на родной язык; стремление к свернутым сюжетам в онлайн- и оффлайн-коммуникации.

Text, educational text, text activity, students, schoolchildren, artificial intelligence.

The article examines the key trends in the textual activity of modern teenagers: addiction to hypertexts on the Internet; using neural networks to analyze and generate texts and perform various educational tasks; automatic translation of texts into native language; the desire for compressed stories in online and offline communications.

На современном этапе развития научной мысли целый ряд общеизвестных и распространенных понятий переживают переосмысление и расширение своих значений, в том числе и общенаучные понятия. Так, в последние десятилетия в неспецифическом лингвистическом употреблении значительно расширилось значение слова «текст». В постструктурализме буквально все стало рассматриваться как текст: литература, культура, общество, история, человек, весь мир, все бытие [1, с. 31]. Даже в строго научном лингвистическом дискурсе существует около 300 разнотипных дефиниций текста [2, с. 214], что объясняется в том числе сложной природой данного феномена.

Для ясности дальнейших рассуждений отметим, что под текстом мы понимаем «продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня» [3, с. 130].

Поскольку далее мы будем говорить о текстовой деятельности школьников, объект нашего разговора должен быть сужен до учебных текстов, хотя и эта группа явно неоднородна: к учебным текстам принято относить очень разные по стилевым и жанровым характеристикам образования. Тем не менее кажется справедливым рассматривать учебный текст как вид вторичного текста, принимая во внимание его неоднозначную взаимосвязь с первичным научным текстом, на базе которого он создается.

Вслед за большинством исследователей, под учебными текстами здесь будет пониматься контент школьных учебников и учебно-методических пособий,

то есть письменные тексты, выполняющие дидактическую функцию. Другими словами, учебный текст прежде всего текст обучающий, форма передачи научных знаний от автора обучающимся. В то же время предназначение таких текстов кажется намного более широким: это не только способ сообщить информацию, но в процессе ее передачи воздействовать на сознание обучающихся, способствовать развитию их интеллектуально-речевых умений, мотивировать к порождению собственных текстов высокого качества. А для школьников с миграционной историей, которые обучаются в поликультурном классе российской школы, учебные тексты являются еще и средством познания: через тексты они знакомятся с культурой, историей, нормами принимающего сообщества. В этом смысле тексты художественной литературы на родном или иностранном языке также тексты обучающие (то есть воздействующие, развивающие, мотивирующие) являются объектом учебной познавательной деятельности школьника.

В настоящее время в педагогическом дискурсе широко распространено мнение о том, что современным детям и подросткам сложно воспринимать и создавать объемные когерентные тексты. Однако кажется справедливым говорить не только и не столько о низком уровне сформированности текстовой компетенции, сколько об изменившемся характере взаимодействия современных подростков с текстами. Рассмотрим несколько тезисов.

1. Гипертексты и линейные тексты. Современные школьники, значительная часть социализации которых происходит в сети, привыкли к гипертекстам, то есть текстам, изобилующим гиперссылками, которые позволяют по одному «клику» переходить к новому электронному документу. Впервые термин «гипертекст» был введен в научный оборот Т. Нельсоном в 1965 г. для обозначения «текста ветвящегося» [5, р. 439]. Гиперссылка значительно отличается от традиционной для академических материалов ссылки на источник. Гиперссылкой, неким хабом между двумя текстами, могут стать различные элементы: термины и понятия из смежных областей знания, персоналии и события, наглядные иллюстрации и конкретные геолокации. В развитие представлений М.М. Бахтина об открытости и диалогичности текста следует отметить, что такие тексты во многом повторяют механику естественного радиантного мышления человека. В то же время традиционный школьный учебник все еще представляет собой линейный текст, навигация по которому в значительной степени затруднена и возможна лишь с опорой на постраничное содержание или глоссарий, а связь «текст ↔ текст» между учебниками по разным дисциплинам вовсе не проявлена. Эта особенность оказывает прямое влияние на качество усвоения обучающимися учебных текстов по дисциплинам школьного курса, ставя педагогов и методистов в условия острой необходимости поиска новых форм и подходов к организации учебной деятельности на уроке.

2. Тексты можно не читать. На заре активного проникновения в жизнь социума всемирной сети Интернета учителям литературы пришлось первыми примириться с новой реальностью: школьники в большинстве своем перестали читать произведения художественной литературы, довольствуясь краткими пересказами

их содержания. Сегодня в этой ситуации находятся все педагоги: любой текст (учебный, научный, художественный, авторский) может быть в необходимой степени «сжат», пересказан, проанализирован, законспектирован, резюмирован, схематизирован, перефразирован и др. с помощью искусственного интеллекта. Эту информацию педагоги должны учитывать прежде всего при организации самостоятельной, в том числе домашней, работы школьников.

3. Перевод текстов на родной язык. Важной тенденцией современного школьного образования становится его инклюзивность, которая предполагает включение в классный коллектив обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе тех, для кого русский язык не является родным. Технические средства меняют учебную деятельность и этой группы школьников. Например, перевод текста, зафиксированного фотографическим способом, ускоряет восприятие, обеспечивая более высокий уровень понимания текста, но одновременно тормозит развитие языковой компетенции школьника, пытающегося освоить русский язык. Автоматический перевод, в отличие от традиционной работы со словарем, не развивает внимание, не способствует усвоению значений многозначных лексем, не знакомит с коннотациями слов и частотными контекстами их употребления, не мотивирует расширять лексический запас – хотя очевидно удобен в использовании.

4. Эссе, «списанные» у нейросети. В эпоху активного развития искусственного интеллекта школьники с родным и с неродным русским языком больше не считают ценным навык написания больших целостных текстов, поскольку эта задача может быть полностью делегирована нейросети. В 2025 г. меньше чем за минуту нейросеть генерирует текст по любой теме, будь это школьное сочинение, маркетинговый текст или рецензия на книгу. С учетом собранной информации большинство сервисов, созданных для обнаружения сгенерированных нейросетью текстов (GPTZero, OpenAI Text Classifier, Turnitin, Copyleaks и другие), не всегда удобны в использовании или не дают объективного результата при проверке. Опытные педагоги считают маркерами сгенерированного текста следующие: не соответствующие возрасту или компетенциям ребенка содержание и глубина анализа; несвойственные обучающемуся стиль и речевые средства; безупречная структура и логика текста; фактические неточности. Однако наличие этих маркеров свидетельствует лишь о том, что конкретный ученик пока не является «продвинутым пользователем» нейросетей.

Для представителей молодого поколения ценными становятся навыки промпт-инжиниринга – умения составлять и формулировать эффективный запрос нейросети для реализации конкретных задач. Навык самостоятельного написания объемных содержательных текстов быстро теряется и одновременно теряет ценность. Он уступает место и ценностную позицию навыку создания лаконичных структурированных текстов по типу технического задания, то есть текстов, в которых максимально эффективно сформулированы требования к запрашиваемому у нейросети генерируемому тексту (цель, тип, стиль, структура, фактологическая база), или текстов, в которых точно моделируется образ «человека», который этот текст «написал».

5. Мем как свернутый текст. Неформальная коммуникация школьников в числе прочего характеризуется обилием «мемов» как отсылок к прецедентным текстам и сюжетам, хорошо известным в подростковой среде. Мемы выполняют функцию различения «своего» и «чужого», свойственную социальным и социально-профессиональным диалектам. Весьма интересной является их механика: мем «сжимает», сворачивает развернутый сюжет в минимальный объем (вплоть до одного слова), предоставляя адресату возможность идентификации прецедентного феномена, распознавания его культурной коннотации. «Эффективность коммуникации в этом случае прямо зависит от умения осуществить экспликацию скрытых культурных коннотаций мема» [4, с. 163]. Таким образом, мем становится не только элементом коммуникации, но и отражает важную для современных подростков когнитивную стратегию.

Не пытаясь найти универсальные решения обозначенных задач, мы постарались сделать прелиминарную фиксацию современной школьной ситуации, сформулировав для возможного обсуждения ряд тезисов, касающихся взаимосвязи развития современных технологий и изменения текстовой деятельности школьников.

Библиографический список

1. Бернацкая А.А. О понятии «текст» // Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. Т. 2. С. 30–37.
2. Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление: учеб. пособие. М.: Флинта, 2024. 367 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 335 с.
4. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномены интернет-коммуникации // Филология. 2012. Вып. 3 С. 160–172.
5. Nelson T.H. As We Will Think // On-Line 72 Conference Proceedings. Uxbridge: Online Computer Systems Ltd., 1972. Vol. 1. P. 439–454.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

РАССКАЗ Ю. ЯКОВЛЕВА «ДЕВОЧКИ С ВАСИЛЬЕВСКОГО ОСТРОВА»: ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

YU. YAKOVLEV'S SHORT STORY

“THE GIRLS FROM VASILYEVSKY ISLAND”:

THE POSSIBILITIES OF STUDYING IN THE CLASSROOM OF RCT

М.В. Моцаренко

M.V. Motsarenko

Научный руководитель Н.В. Уминова

Scientific adviser N.V. Uminova

Ю. Яковлев, РКИ, категория времени, глагол, мотив памяти, военная тематика.

В статье обсуждается методика использования рассказа российского писателя Ю. Яковлева «Девочки с Васильевского острова» на занятиях по русскому языку как иностранному. Приведены примеры работы с художественным текстом, описаны этапы занятия, даны упражнения для отработки темы.

Yu. Yakovlev, RCT, morphological category of tense, verb, memory motif, military themes.

The article considers the methodology of using a short story by the Russian writer Yu. Yakovlev “Girls from Vasilyevsky Island” in classes on Russian as a foreign language. Examples of working with a fiction text, stages of the lesson and exercises for practicing the topic are given.

При изучении русского языка как иностранного (РКИ) для погружения не только в языковую среду, но и в культуру и историю изучаемого языка эффективно использование текстов художественной литературы. Рассказы отечественных писателей, ориентированные на детскую аудиторию, могут использоваться в качестве средства обучения, так как содержат информацию об исторических событиях, особенностях быта и жизни русских людей, традициях и ценностях, которые характерны для того или иного периода времени. Кроме того, следует отметить простоту языка, которым написаны произведения. Это способствует легкому восприятию и быстрому пониманию текста.

Важнейшим периодом русской истории, с которым знакомят иностранцев, изучающих русский язык, является Великая Отечественная война. Этой теме посвящен рассказ Ю. Яковлева «Девочки с Васильевского острова» [4]. Представим некоторые аспекты методики использования этого рассказа на занятиях по русскому языку как иностранному.

Прежде всего проводится оценка текста в программе «Текстометр» [1, с. 331–345] для установления уровня сложности его усвоения иностранцами, изучающими русский язык. С учетом результатов проверки (текст «покрывает» 83 % лексического списка В1) лучше всего использовать этот текст в работе

со студентами, чей уровень владения русским языком достигает I сертификационного. На этом уровне в рамках коммуникативной задачи иностранный обучающийся должен уметь делиться эмоциями по поводу услышанного или увиденного, должен суметь высказаться по теме, обсудить идею и проблематику произведения и др.

При отборе художественных текстов, которые планируется использовать в качестве средства обучения, необходимо оценить также их лингводидактический потенциал: возможности для расширения словарного запаса и изучения грамматического материала. Рассказ «Девочки с Васильевского острова» мы предлагаем использовать для повторения темы «Вид глагола в прошедшем времени». Выбор темы обусловлен двумя факторами.

Прежде всего следует учитывать ключевой мотив произведения – мотив памяти. Писатель затрагивает в этой связи один из фактов истории: вся страна, в том числе ребята, которые помогали строить памятник детям, погибшим в Ленинграде, знает и помнит о Тане Савичевой, писавшей дневник в период блокады. Несмотря на то, что другая героиня рассказа – Валя – живет уже в мирное время, нет войны и достаточно еды, записи в дневнике заставляют ее испытывать страх, боль и холод. Двух девочек объединяет общая история, трагическое прошлое страны: «Не будь она василеостровской, ленинградкой, не продержалась бы так долго. Но она жила – значит, не сдавалась!» [4, с. 87]. Ю. Яковлев рассказал о Тане Савичевой, которая жила в блокадном Ленинграде, потеряла всех родных, осталась одна, но не сдавалась и до самого конца вела свой дневник. Образ Тани автор сделал собирательным: он характеризует многих девчонок и мальчишек, которые жили в то страшное время и так же, как она, преодолевали трудности, переживали трагедию военного времени.

Вторым фактором выбора темы для повторения на материале данного текста является обусловленное мотивом времени обилие глаголов прошедшего времени.

Вид и время глаголов начинают изучать на базовом и первом сертификационных уровнях. Однако эта тема требует постоянного внимания, поскольку у обучающихся регулярно возникают сложности с пониманием условий употребления совершенного и несовершенного видов глагола, с освоением многообразия форм выражения вида и др.

Работа по теме «Вид глагола в прошедшем времени» на примере рассказа Ю. Яковлева «Девочки с Васильевского острова» состоит из трех этапов: предтекстовый этап (изучение или повторение теории), работа с текстом, работа после прочтения текста. Каждый этап предусматривает выполнение 2–3 заданий.

Знакомство или повторение теоретического материала проводится на основе таблицы, которая заполняется путем распределения глаголов прошедшего времени по группам с учетом 1) их вида и 2) их типового значения: «процесс», «регулярное действие», «факт» или «результат». Для этой работы можно использовать пособие Е.Р. Ласкаревой «Чистая грамматика», в котором приведена таблица, систематизирующая информацию значений глагольных форм [2, с. 69].

Предтекстовый этап предполагает, кроме того, лексическую работу, направленную на выяснение значений глаголов, не входящих в лексический список В1, например: *спотыкаться (на словах), заикаться, хватываться, удирать, голодать, вымерзать, продержаться* и др. Лексическую работу следует совмещать с методом семантизации, помогающим прояснить значение слова с помощью наглядности, определения или контекста. Лексическая работа представлена следующими заданиями.

1. Выпишите глаголы, определение значения которых вызывает у вас затруднения.

2. Образуйте инфинитив найденных глаголов. Например, *заикалась* – *заикаться*.

3. Определите вид глагола, используя данный алгоритм, и распределите слова на два столбца: совершенный вид / несовершенный вид.

В рамках предтекстового этапа необходимо добиваться осведомленности обучающихся о теме занятия. Актуализационную работу предлагаем провести в формате облака слов (используем онлайн-ресурсы, например «Облако слов» [3]). Так удастся активировать в сознании обучающихся ассоциативный ряд, который возникает у них на слово-стимул «война», чтобы определить ключевые образы и мотивы, связанные с данной темой. Кроме того, это задание помогает сформировать правильный эмоциональный настрой, который необходим в рамках знакомства с произведением.

Второй этап работы с текстом базируется на прочтении текста вслух.

На послетекстовом этапе звучат мнения обучающихся по поводу прочитанного в форме ответов на следующие вопросы:

- Знакомо ли вам понятие «блокада Ленинграда»?
- Как вы относитесь к теме прочитанного произведения?
- Какие эмоции вызвал у вас прочитанный текст? Почему?
- Что нового вам удалось узнать?

Данный этап можно сопроводить иллюстративным материалом, продемонстрировав архивные фотографии блокадного Ленинграда. Одно из заданий в связи с этим может быть сформулировано следующим образом: опишите фотографию. Что на ней изображено? Назовите детали, которые указывают на ее отнесенность к событиям блокады Ленинграда.

На этом же этапе необходимо определить ключевую мысль рассказа: важно знать историю страны и ее ключевые события, такие как Великая Отечественная война, блокада Ленинграда, не забывать о людях, стойкость и героизм которых вызывает глубокое уважение.

Далее предложено обратить внимание на время глаголов. Задание может быть сформулировано таким образом.

1. Найдите во фрагменте все глаголы.

2. Определите время и вид глагола. Распределите глаголы прошедшего времени в таблице по группам – в зависимости от значения глагола и его вида; пример заполнения таблицы приведен ниже.

Несовершенный вид			Совершенный вид
Процесс («долго»)	Регулярное действие («много раз»)	Факт («это действительно было»)	Результат
<i>жила дрожали болели</i>	<i>знала становилось</i>	<i>убили</i>	<i>высохла вымерзла устала</i>

3. Сделайте вывод, почему в тексте преобладают глаголы прошедшего времени.

В качестве одного из вариантов предлагается следующий вывод. Рассказ Ю. Яковлева «Девочки с Васильевского острова» посвящен Великой Отечественной войне / блокаде Ленинграда. Поэтому ключевым его мотивом является мотив памяти. Необходимо помнить о тех трагических событиях, чтобы не допустить их повторения. Этот рассказ о прошлом, которое описывается с помощью глаголов прошедшего времени. Часть из них имеет форму совершенного вида, потому что события, описанные в тексте, произошли давно, завершились, а читателю представлены как результат.

В качестве дифференцированного домашнего задания предлагаем следующее.

1. Напишите сочинение-рассуждение (10–15 предложений) на тему «Почему необходимо помнить о Великой Отечественной войне и как сохранить память об этом событии?».

2. Замените в данном фрагменте все глаголы в форме прошедшего времени на глаголы в форме настоящего времени. Изменится ли смысл? Каким образом?

Тексты российских писателей, в частности рассказы Ю. Яковлева, используемые на занятиях по РКИ, помогают изучать и повторять грамматику русского языка, например, осваивать видо-временные формы глагола, их значение и употребление, а также демонстрировать обусловленность выбора грамматических форм темой и мотивом произведения. Художественные тексты являются основой для пополнения словарного запаса обучающихся и их знакомства с историей и культурой России.

Библиографический список

1. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 331–345.

2. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика [электронное издание]. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015, 336 с.

3. Облако слов [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/app51761567> (дата обращения: 03.02.2025).

4. Яковлев Ю.Я. Последний фейерверк: повесть и рассказы. М.: Детская литература, 1985. 158 с.

ВОСПРИЯТИЕ «РЫЖЕГО ПОДРОСТКА» В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

PERCEPTION OF THE «RED-HAIRED TEENAGER» IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: RESULTS OF AN ASSOCIATIVE EXPERIMENT

Л.А. Покусина

L.A. Pokusina

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

Рыжий подросток, восприятие рыжего, стереотипы, ассоциативный эксперимент, подростковая литература.

В статье рассматривается восприятие рыжеволосых подростков в школьной среде, а также представлен анализ стереотипов, закрепившихся в отношении к внешней инаковости. Для учителей русского языка и литературы предложены различные формы воспитательной работы, направленные на развитие толерантности и принятия инаковости.

Red-haired teenager, perception of red-haired people, stereotypes, association experiment, teenage literature.

The article examines the perception of red-haired teenagers in a school environment, as well as an analysis of existing stereotypes about external differences. Various forms of educational work aimed at developing tolerance and acceptance of otherness are proposed for teachers of the Russian language and literature.

Проблема инаковости особенно остро встает в юном возрасте, когда стремление подростка к одобрению и принятию сверстниками сталкивается с его природной индивидуальностью. В этот период любые внешние отличия сверстника – цвет волос, стиль одежды, особенности речи – могут стать как объектом восхищения, так и причиной насмешек, более того, отторжения. Данное исследование проведено для того, чтобы понять, как школьники реагируют на людей, внешность которых выделяется на общем фоне, и существует ли в современном обществе негативное отношение к рыжеволосым подросткам.

С этой целью проведен онлайн-опрос, в котором приняли участие 167 человек в возрасте от 10 до 18 лет. Большую часть респондентов составили школьники Красноярского края; меньшее их количество привлечено из других регионов, что позволило получить более объемную картину восприятия рыжеволосых подростков. Содержание опроса составили анкетные сведения о поле, возрасте, национальности и месте проживания, а также ответы на 13 вопросов-заданий открытого и закрытого типа.

Первое задание предполагало зафиксировать ассоциации, которые возникали у респондента по отношению к слову «рыжий». Результаты показали, что это слово вызывает у школьников позитивные реакции. Среди популярных ответов оказались: «веснушки», «солнце», «лиса», «лето», «тепло», «кудри», «доброта», «яркость». Однако встретились и несколько редких негативных реакций, например: «ведьма», «сжечь», «тупость», «бесстыжий», «уродец». Эти данные свидетельствуют о том, что на фоне общего позитивного восприятия «рыжего» в массовом подростковом сознании по отношению к нему сохраняется ряд предрассудков.

Среди позитивных ассоциаций на лексему «рыжий» особенно часто встречались образы, связанные с природной яркостью и теплом: «огонь», «солнечный свет», «закат». Один из респондентов сравнил рыжих людей с «лучами света в сером дне», что может указывать на ассоциирование этого цвета с чем-то ценным, что дарит силы и положительные эмоции.

Нейтральные ассоциации также эксплицируют очевидную связь данного образа с природой: «лиса», «кот», «морковь», «подсолнух». Эти ответы подчеркивают укорененность понятия «рыжий» в культурной традиции как символа естественной уникальности. Особую группу среди нейтральных ассоциаций занимают культурные аллюзии, отсылающие к одноименному стихотворению Э. Успенского: «лопата», «дедушка», «конопатый», — что показывает прочно усвоенные знания школьников из предметного поля детской художественной литературы.

В негативных ассоциациях проявилось знакомое отношение к отличиям рыжих людей как к поводу для насмешек или изоляции. Реакции «изгой», «уродец», «ведьма», «глупы», «сжечь» демонстрируют обращение в подростковой среде устаревших стереотипов, удивительно прочных и в современной школе. Отметим здесь же ряд «природных» ассоциативных словесных реакций с наличием сниженных коннотаций: «ржавчина», «глина», «грязь».

Значительное число позитивных и нейтральных ассоциаций может считаться свидетельством того, что современная школьная среда становится все более толерантной в отношении к инаковости. Однако негативные отклики, пусть и составляющие малое число ответов, указывают на «живучесть» соответствующих стереотипов.

Ответы на другой вопрос — о степени привлекательности рыжего цвета волос — показали, что он воспринимается как положительная характеристика (72,5 % респондентов считают его красивым, и только 10,8 % — неприятным). Отношение к рыжеволосым людям чаще всего положительное или нейтральное: симпатию в этой связи испытывают 28,7 % опрошенных, любопытство — 22,2 %, восхищение — 18,6 %. И тем не менее 6 % респондентов испытывают раздражение.

Интересными оказались результаты ответов на вопрос о шутках в отношении рыжих людей и их прозвищах. 46,1 % респондентов слышали подобные высказывания и оценивают их как обидные или даже оскорбительные, 28,7 % считают их смешными, а 25,1 % никогда с такими фактами не сталкивались.

Это подтверждает, что элементы дискриминационной языковой практики по отношению к рыжим людям сохраняются, а подростки могут не осознавать их потенциальную обидность.

Один из вопросов затрагивал тему личного опыта, реального взаимодействия респондента с рыжими сверстниками в классе: 74,3 % опрошенных ответили, что знают такого человека. Большинство школьников (61,3 %) относятся к нему положительно, 32,3 % – нейтрально и только 6,5 % – негативно. При этом ученики средних классов оценивают рыжих скорее положительно (50 %) или нейтрально (41,9%), чем негативно (8,1%). Старшие же школьники чаще демонстрируют нейтралитет в отношении своих рыжих ровесников (46,8 %), давая одновременно заметно меньше негативных реакций (3,2 %).

Активизация обсуждения в рамках опроса личностных качеств рыжих подростков дала тот результат, что 32,5 % респондентов назвали их «обычными людьми», 19,3 % отметили их веселость, 16,1 % – творческое начало, 11,6 % – доброту. Однако 8,4 % считают рыжих конфликтными, а 8 % – хитрыми. Это в целом вновь подтверждает наличие в картине мира подростка устойчивого стереотипа-образа «рыжего» как особенного.

Вопрос, проясняющий степень знакомства школьников с «рыжими» художественными персонажами показал, что 31,1 % респондентов не смогли вспомнить таковых; примерно столько же участников опроса – 30,5 % – не только вспомнили, но считают их любимыми героями, 29,9 % – отнеслись к ним нейтрально, а 8,4 % не испытали симпатии. В качестве примеров «рыжих» школьники приводили литературных героев (семья Уизли из «Гарри Поттера», Пеппи Длинныйчулок из одноименной повести), персонажей мультфильмов (кот Гарфилд из «Гарфилда», Анна из «Холодного сердца», Мерида из «Храброго сердца», Ариэль из «Русалочки», Антошка из «Рыжий-рыжий, конопатый»), персонажей аниме (Хината Шое из «Волейбола», Ренгоку из «Клинка, рассекающего демонов», Ке Сона из «Корзинки фруктов»).

Среди нерусских школьников, участвовавших в опросе, восприятие рыжих людей в целом оказалось положительным либо нейтральным. Большинство (8 из 12 участвовавших) воспринимают рыжий цвет волос как красивый, негативные оценки встречаются лишь у двоих. Эмоциональная реакция на рыжеволосых у этой группы также в основном нейтральная или благожелательная: 5 человек проявили симпатию, 4 – равнодушие, и лишь один выразил раздражение.

В то же время отношение к насмешкам над рыжими людьми среди этой группы школьников неоднозначно. Ровно половина опрошенных (6 человек) считают такие шутки обидными, то есть проявлением нетерпимости, тогда как другая половина находит их смешными, безобидными элементами подросткового юмора, что может отражать разные уровни социализации. Однако в одном аспекте ответы оказались единодушными: все 12 опрошенных согласились с тем, что рыжие ничем не отличаются от других, кроме внешности. Характер ответов на последние два вопроса показывает, что среди подростков как представителей

этнических меньшинств, сталкивающихся с инаковостью в отношении самих себя, восприятие рыжих менее стереотипно, чем среди русскоязычного большинства. Возможно, это связано с тем, что самоощущение инаковости формирует более толерантное отношение к подобным отличиям, воспринимая их не как повод для насмешек, а как естественный элемент многообразия.

Итак, анализ данных показывает, что хотя в образе «рыжего подростка» значительная часть школьников усматривает положительное или нейтральное содержание, присутствие у них же ряда негативных ассоциаций свидетельствует о том, что работа по преодолению соответствующих стереотипов еще не завершена. Это может приводить к скрытой дискриминации и снижению самооценки у рыжеволосых учеников.

Почему «рыжий» продолжает быть маркером инаковости? Возможно, это связано с его визуальной заметностью. Рыжие люди буквально «выделяются из толпы», что делает их особенно уязвимыми в школьной среде, где подростки часто испытывают потребность «быть как все».

Кроме того, историко-культурная традиционность стереотипов – от средневековых мифов о рыжих ведьмах до современных образов «рыжих клоунов» – продолжает влиять на массовое сознание. Не стоит забывать и о речевой практике: само слово «рыжий» нередко используется в разговорах с целью дать кому-то насмешливую характеристику. Г.М. Крюкова, изучающая колоративы, пишет о случаях использования номинаций «рыжий» и «красный» в функции негативной оценки человека как «интеллектуально нездорового»: сказать «красный» или «рыжий» о человеке – то же самое, что и «дикий, полоумный» [1]. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой приводятся пословицы и поговорки «Рыжий да красный – человек опасный», «рыжий чорт», «рыжий бес», которые демонстрируют настороженное отношение к рыжим носителей русского языка [4].

Что можно предпринять для изменения этого восприятия?

Результаты эксперимента демонстрируют, что одним из эффективных способов преодоления предрассудков является вовлечение школьников в обсуждение проблем инаковости посредством обращения их к контекстам литературы и искусства. Например, на уроках внеклассного чтения можно предлагать к прочтению и анализу произведения, в которых образ рыжего подростка становится символом исключительности и принятия себя. Такие книги, как «Дом, в котором» М. Петросян [5], «Пеппи Длинныйчулок» А. Линдгрена [2] или стихи Н. Матвеевой [3] и Э. Успенского [6], помогут подросткам понять, что инаковость – это не недостаток, а особенность. Еще один важный шаг – организация школьных мероприятий, направленных на укрепление ценностей поликультурного диалога.

Понимание «рыжего» как иного, но не чужого, а «особенного своего» важно не только для преодоления стереотипов-предрассудков, но и в процессе воспитания толерантности в школьной среде. Ведь лишь принимая иных и других, человек сможет научиться принимать и понимать себя.

Библиографический список

1. Крюкова Г.М. Колоратив «Красный» в диалоге эпох // Вестник ИрГТУ. 2014. № 2 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kolorativ-krasnyy-v-dialoge-epoch> (дата обращения: 07.02.2025).
2. Линдгрэн А. Пеппи Длинныйчулок: повести-сказки / пер. со швед. Л. Лунгиной. СПб.: Азбука-классика, 2006. 320 с.
3. Матвеева Н. Рыжая девочка. URL: <http://www.bards.ru/archives/part.php?id=8705> (дата обращения: 12.02.2025).
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М., 1997.
5. Петросян М. Дом, в котором. М.: LiveBook, 2024. 992 с.
6. Успенский Э. Рыжий. URL: <https://www.culture.ru/poems/48739/ryzhii> (дата обращения: 12.02.2025).

РОЛЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ КЫРГЫЗСТАНА

THE ROLE OF RUSSIAN LITERATURE IN THE EDUCATION OF STUDENTS AND STUDENTS OF KYRGYZSTAN

М.М. Сатыбалдиев M.M. Satybaldiev

Г.А. Какиева G.A. Kakieva

Русская литература, воспитание, общество, миграция, русский язык, поликультурная среда, общественное сознание, личность, педагогика, учебно-воспитательный процесс, Россия, глобализация, рыночные отношения.

В статье рассматриваются актуальные проблемы русской литературы в воспитании учащихся и студентов Кыргызстана. В условиях глобализации и рыночных отношений возрастает значимость изучения русской литературы в странах СНГ, в частности в Кыргызстане. После распада СССР все союзные республики начали проявлять интерес в первую очередь к родному языку и национальной культуре. Несмотря на развитие культурных традиций, обрядов и ценностей, интерес к русской литературе и языку, особенно в Кыргызстане, с каждым годом возрастает. Миграционные процессы, которые происходят в мире еще раз доказывают, что без русского языка и литературы невозможно вести речь об успешном развитии общества. Изучение русской литературы в поликультурной среде интегрирует народы мира вокруг русского языка, ведь русский язык стал языком науки и техники, прогресса и новых технологий. Думается, изучение русской литературы в поликультурной среде даст новый импульс в решении глобальных проблем и вопросов современности.

Russian literature, education, society, migration, Russian language, multicultural environment, public consciousness, personality, pedagogy, educational process, Russia, globalization, market relations.

The article discusses the current problems of Russian literature in the education of students and students of Kyrgyzstan. In the context of globalization and market relations, the importance of studying Russian literature in the CIS countries, in particular, in Kyrgyzstan, is increasing. After the collapse of the USSR, all the Union republics began to show interest, first of all, in their native language and national culture. Despite the development of cultural traditions, rituals and values, interest in Russian literature and language, especially in Kyrgyzstan, is increasing every year. The migration processes that are taking place in the world prove once again that without the Russian language and literature it is impossible to talk about the successful development of society. Russian literature in a multicultural environment integrates the peoples of the world around the Russian language, because the Russian language has become the language of science and technology, progress and new technologies. I think that studying Russian literature in a multicultural environment will give a new impetus to solving global problems and issues of our time.



в. – век бурного развития научно-технического прогресса. В общественно-экономической жизни происходят большие социальные перемены и изменения. В таких условиях сохранить многовековые нравственные ценности, обряды, традиции народов мира стало

трудной задачей времени. Социальные факторы заставляют человека отчуждаться от духовных истоков своего народа и подчиняться законам рыночных отношений. В результате появилось множество социальных проблем, которые нуждаются в решении.

Развитие информационных технологий приучает человека жить только по законам ума и рассудка. Духовный мир и нравственные ценности выходят из активного применения общества. Социальные отношения людей также основываются только на материальном мире. Человек становится своеобразным рабом денежных средств. Люди забывают о таких нравственных ценностях, как уважение, любовь, почтение, служение, отзывчивость и многих других.

В таких трудных условиях появилась необходимость сохранить нравственные ценности литературы, которые помогают людям возвращаться к человеческому облику. В связи с этим в обществе и мире появилась необходимость возврата к духовным истокам, нравственным ценностям. В этом отношении велика роль русской литературы, которая воспитывает учащихся и студентов в духе подлинной нравственности.

Мы замечаем, что в Кыргызстане с каждым годом возрастает интерес к русскому языку и литературе. «Знание русского языка – великое благо для народов мира, так как оно дает возможность приобщиться к богатой русской литературе и чувствовать себя как дома на необъятных просторах нашей планеты», – писал выдающийся грузинский педагог-просветитель Якоб Гогешвили [3, с. 77].

Высоко оценивал роль русского языка и культуру русского народа великий просветитель казахского народа Абай Кунанбаев: «Помни, что главное – научиться русской науке... Для того чтобы избежать пороков и достичь добра, необходимо знать русский язык и русскую культуру» [2]. Отсюда мы должны сделать выводы о том, что русская культура и наука, литература, русское искусство действительно оказали огромное влияние на становление литературы, русского искусства союзных республик. «Мой сын, с наукой русской будь знаком. Нам в них нужда, без них нам темен свет. Без знания дороги к свету нет» [7, с. 34].

Видный кыргызский писатель Ч. Айтматов писал: «Для меня русский язык не в меньшей степени родной, чем кыргызский, родной с детства, родной на всю жизнь. Не могу припомнить, когда впервые услышал имя Пушкина, но мне кажется, что Пушкин всегда был и всегда будет. Я не представляю себе культуру современного человечества без чтения Пушкина. Поэзия Пушкина – лучший пропагандист и глашатай русского языка» [1, с. 90].

Действительно, роль русского языка и литературы в формировании личности молодого поколения велика. Лучшие сыновья кыргызского народа были воспитаны, читая произведений классиков русской литературы. «Создание образов наших современников было просто невозможным без живительного процесса, который все основательнее входит в нашу жизнь, – без взаимовлияния и взаимобогащения национальных литератур», – писал Ата Атаджанов [6, с. 29].

Думается, в условиях глобализации нравственные ценности русской литературы помогают нам искоренить в себе дурные черты и развить человеколюбие и уважение к окружающему миру.

А.С. Пушкин в своих лирических произведениях отображает идеи гражданственности и патриотизма. В стихотворении «К Чаадаеву» поэт утверждает высокие идеи служения Отечеству:

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы.
Мой друг, Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы! [5, с. 65].

Лирические тексты в совершенной языковой форме представляют значимые для общества и Отечества темы: протест против крепостного права («Деревня»), высокий пафос гражданственности и оптимизма («Во глубине сибирских руд...»), поддержка идей декабристов («И.И. Пущину», «Арион») [5].

Русская классическая литература имела большое значение для поддержания боевого духа советских солдат в годы Великой Отечественной войны. Советские солдаты, в частности Александр Матросов, Чолпонбай Тулебердиев, Дуйшонкул Шопоков, совершали героические подвиги в борьбе с фашистскими захватчиками. В краткие минуты отдыха между сражениями солдаты читали лучшие строки русских поэтов.

И в наше непростое время лирические и прозаические произведения М. Лермонтова, М. Цветаевой, А. Блока, С. Есенина, М. Шолохова сохраняют свою актуальность и воодушевляют молодых людей быть мужественными и храбрыми.

Воспитание патриотов должно быть одной из главных задач педагогов. Сохранение нравственных ценностей – важное педагогическое условие для формирования личности учащихся и студентов. Мы должны отметить, что русская литература имеет огромные потенциальные возможности и ресурсы в трансформации общественного сознания в сторону прогресса и развития.

Реализовать возможности русской литературы в воспитании молодежи – важнейший долг каждого филолога, учителя русского языка и литературы. Известный кыргызский писатель Кубанычбек Маликов писал: «Меня увлекали глубокий реализм произведений русских классиков и их богатый образный язык... Язык Пушкина, Лермонтова, Некрасова, передовых писателей России, был и остается для нас, иноязычных писателей, образцом умения владеть родным языком... Роль русского языка в многонациональных культурных связях исключительно велика. Лучшие произведения мировой литературы мы сперва читаем на русском» [4, с. 77].

Думается, изучение русской литературы помогает, особенно молодым, стать добрым и уверенным в сложных ситуациях жизни. Самое главное, русская литература учит нас любить жизнь и жить по законам совести, служить своему Отечеству. Изучение художественных произведений русской литературы развивает истинно нравственные ценности и положительные черты в человеческой личности.

Библиографический список

1. Айтматов Ч.Т. Собрание сочинений: в 3 т. М.: Молодая гвардия, 1984. Т. 3: Рассказы. Очерки. Публицистика.
2. Бектаева Н.Т. Воззрения Абая Кунанбаева о нравственном совершенствовании человека и общества // Экономика и социум. № 1 (68). 2020. С. 214–219.
3. Гогебашвили Я.С. Избранные труды М., 2002. Амонашвили. 2002. 221 с.
4. Маликов Кубанычбек Жизнь и творческий путь. Фрунзе: Мектеп, 1974. 130 с.
5. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Изд. 2-е. М.: Академия наук СССР 1956–1958.
6. Русский язык – это живительный родник (говорят писатели Средней Азии) // Русская речь. 1982. № 3. С. 26–32.
7. Ширвани С.А. Басня, рассказ в стихах и нравоучение. Баку: Гянджлик, 1979.

КИТАЙСКАЯ ВИННАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РОМАНЕ МО ЯНЯ «СТРАНА ВИНА»

CHINESE WINE CULTURE AND ITS REFLECTION IN MO YAN'S NOVEL "THE REPUBLIC OF WINE"

Т.В. Тарасенко

T.V. Tarasenko

Мо Янь, «Страна вина», винная культура, русский язык, китайский язык.

В статье анализируется винопитие как часть культуры Китая на материале русского перевода романа «Страна Вина» Мо Яня. Разнообразная и богатая китайская винная культура, поддерживаемая народными ритуалами и традициями, отражает менталитет и дух жителей Поднебесной.

Mo Yan, The Republic of Wine, Wine Culture, Russian, Chinese.

The article analyzes wine drinking as part of Chinese culture based on the Russian translation of Mo Yan's novel "The Republic of Wine". The diverse and rich Chinese wine culture, supported by folk rituals and traditions, reflects the mentality and spirit of the inhabitants of the Celestial Empire.

Винная культура Китая имеет давнюю и богатую историю. Традиции винопития занимали и занимают важное место в культуре народа. По мнению исследователей, «Китай – это государство с одной из старейших винных культур в мире» [7, с. 4].

История появления в Китае алкогольных напитков уходит корнями в глубокую древность, отсылая к периоду III тысячелетия до н.э. Синолог С. Кучера дает по этому поводу следующий комментарий: «История человечества показывает, что, кроме естественной влаги, каковой является вода, человек очень рано стал изготавливать и потреблять опьяняющие жидкости. Естественно, стол правителей, да и простых жителей Древнего Китая не мог обойтись без них, причем главным было “вино”, так мы условно, удобства ради, будем переводить знак *цзю жий* – “вино, водка, алкоголь”, хотя трудно сказать, было ли то, что пили древние китайцы, действительно вином в нашем понимании этого слова или же чем-то вроде браги, сивухи, самогона и т.п. Впрочем, это не столь уж важно, так как желаемый результат – улучшение настроения и состояние опьянения – достигался приемом *цзю*, чем бы он ни был на самом деле. Кроме того, обозначаемая так жидкость на протяжении веков меняла свой градус, цвет и вкус, поэтому с точки зрения этих параметров использование названия “вино” также является несколько условным» [3].

Китайские исследователи связывают появление вина с деятельностью виноделов И Ди и Ду Кана. В эпоху Тан увидел свет трактат Чжу И «Цзю цзин» об искусстве китайского виноделия («Книга вина») [7, с. 13].

Название романа Мо Яня «Цзю Гуо», в переводе «Страна вина», отсылает к винодельческому району, в котором происходят описываемые в романе события

(ср. с названием вина *Фэнчжоуцзю*, то есть вино, произведенное в Фэнчжоу), и одновременно является знаком того, что *вино, винная культура, винопитие* – основные темы повествования.

Прежде всего об этом свидетельствуют многочисленные названия алкогольных винных напитков и комментарии к ним, буквально разбросанные по страницам романа; ниже представлены только некоторые примеры.

Вино «Люй и чун де», дословно «Рой зеленых мошек», описано следующим образом: *В качестве основного продукта для этого вина используются гаолян и золотистая фасоль, которые должны перебродить в столетних погребах. Основной питательной средой для закваски служат ячмень, пшеничные отруби и горох, добавляется немного рисовых отрубей. После перегонки вино получается светлое и чистое, чуть зеленоватого оттенка, с изысканным вкусом. В целом его можно отнести к типу вин с густым, ярким и богатым ароматом. Привкус у него чересчур острый.* В связи с этим сделана ссылка на стихотворение Бо Цзюйи (772–846) – китайского поэта династии Тан, приглашающего друга выпить молодого вина.

Подобным образом читателя знакомят и с деталями изготовления напитков типа «эрготоу»: *А что касается изготовления желтого вина из проса, так этим занималась почитай вся деревня, вот уж поистине, «в каждом доме винный аромат, в каждом дворе сладкий источник»,* – украшая их цитатой из стихотворения Су Дунпо (1037–1101) – знаменитого китайского поэта эпохи Сун. Эти крепкие дешевые напитки, производящиеся из гаоляна, кукурузы и чумизы (головчатого проса), наиболее доступны населению [2, с. 379].

На страницах романа находим, помимо прочих, и комментарий-описание традиционного вина из винограда «Путай-цзю», дословно «Черная жемчужина»: *... выпивает с каждым по три рюмки знаменитого вина «Черная жемчужина» (его производят у нас в Цзюго, и оно славится тем, что нормализует пищеварение).* Дополняют его более сжатые описания сухого красного вина «Ванчао», а также одного из старейших виноградных вин «Чжаньюй»: *Выпил большой глоток «Чжаньюй». Вино нежное, как кожа прекрасной женщины.*

В развитие данной темы автор рассуждает о винной культуре Китая, которая имеет свою очевидную специфику. Ярким примером этого является описание приема столичного следователя Дин Гоуэра, устроенного ему руководителями шахты из Цзю Гуо, района – родины легенды об Обезьяньем вине. Приведем обширную цитату из романа, обращая внимание на фрагменты, в которых обнаруживают себя манифестации этой культуры:

– Товарищ Дин, дружище, вы приехали издалека, и если не выпьете, нам будет просто неловко. Обстановка у нас тут неофициальная, этакий домашний обед, и если не выпить, то как нам выразить дружеские отношения между вышестоящими и нижестоящими? Вино – немаловажный источник налоговых сборов, и получается, что, когда пьешь вино, вносишь вклад в хозяйство страны. Выпейте, выпейте чуточку, а то нам стыдно будет вам в глаза смотреть. С этими словами оба высоко подняли рюмки с водкой и поднесли к лицу Дин Гоуэра.

Пока он проникался этим чувством, с обеих сторон прозвучало: – Сначала за уважаемого гостя, за уважаемого гостя! Осушив свои рюмки, партсекретарь и директор перевернули их вверх дном, показывая, что ни капли не осталось. Дин Гоуэр знал, что даже за одну оставшуюся каплю полагается три штрафные рюмки. Он выпил полрюмки, и во рту разлился великолепный аромат <...> – Три рюмки, как сели за стол, – так уж у нас заведено <...>

Вновь наполнили рюмки, и партсекретарь или директор шахты поднял свою: – Для нас большая честь, что следователь высшей категории Дин Гоуэр смог приехать на нашу скромную шахту для проведения расследования. Поэтому от имени кадровых работников и рабочих предлагаю выпить за вас три рюмки. Ваш отказ будет означать пренебрежение к нашему рабочему классу, к нашим чумазым шахтерам <...> Расчувствовавшись, он с удовольствием осушил три рюмки подряд <...> Теперь, после всех уговоров, оставалось лишь пить рюмку за рюмкой, словно пытаюсь наполнить бездонный колодец, из которого не доносилось никакого эха <...> После шести рюмок сознание снова слегка затуманилось. Директор с партсекретарем стали подбивать на тосты официанток. Те налетели со своим кокетством и глупостями и залили в него двадцать одну рюмку подряд [4].

Застолье на шахте способствует единению столичного гостя и принимающих его хозяев, созданию своеобразного чувства братства, стирающего «различия между индивидами и классами, когда <...> происходит выход за пределы эмпирической реальности и контакт со сверхчувственным» [6, с. 282].

Данный эпизод сопоставим с обедом Эвмея, свинопаса из Итаки, устроенного в честь неузнанного им Одиссея: «Присутствие чужестранца одновременно пугает и делает трапезу торжественной <...> Несмотря на спровоцированные появлением чужака опасения, жертвоприношение и следующая за ним трапеза у Гомера означают снятие страха, взаимное согласие и исключающий всяческие непредвиденные эксцессы договор между участниками трапезы. Фактом организации трапезы Эвмей показывает, что страннику доверяют и принимают его за своего. Собственно, это и составляет смысл трапезы как обряда» [6].

Можно утверждать, что приведенная выше сцена из романа в соответствии с китайской пословицей «нет вина – нет пира» демонстрирует не только признаки обряда, связанного с «винными приказами» [1], но, кроме того, выводит в центр повествования описание элементов ритуального винопития (*чжи дао фа цю*), в частности поднесение штрафного сосуда опоздавшему гостю или гостю, пришедшему без приглашения, цель которого – искупление неуважения, проявленного к хозяину дома и к другим гостям.

По мнению экспертов в области китайского винопития, Китай с давних времен считается «страной церемоний». Банкет в Цю Гуо, безусловно, следует признать ритуальным, и с учетом проявленного гостеприимства, и с учетом функции застольного развлечения, а также особо внимательного отношения к гостям: «Чем больше пьют гости, тем радостнее хозяин, и это свидетельствует о том, что гости уважают хозяина; если гости не пьют, хозяин может посчитать это «потерей лица» [7, с. 64].

В роман Мо Яня «Страна вина» введены не только эпизоды официального винопития, но и сцены, которые следует охарактеризовать как бытовые ритуалы [5]. Особое внимание в этом отношении на страницах романа сосредоточено на древнейшем в стране шаосинском рисовом вине «Шаосин-цзю», имеющем более чем двухтысячелетнюю историю. Так, повествователь, от лица которого ведется переписка с читателем, описывает шаосинское рисовое вино «Ньюэр хун», дословно «Поздравление дочери», как *ароматный напиток, оставляющий сладкое как мед послевкусие*. Это народное название лучшего шаосинского рисового вина «Хуадяоцзю», дословно «Резные цветы». Данное вино хранили в цветных резных сосудах. До рождения ребенка его закапывали как овеществленный символ пожелания: сыну – получить высшую ученую степень чжуаньюань, дочери – выйти замуж; впоследствии же извлекали из земли, чтобы отпраздновать эти события. Во время свадебной церемонии вино подносили новобрачным как символ скрепления брачных уз.

Итак, в романе Мо Яня «Страна вина» представлена богатая и оригинальная китайская винная культура, воплощенная в народных ритуалах, традициях, застольях, образных названиях самих вин, отражающая менталитет и представления жителей Поднебесной.

Библиографический список

3. Войтишек Е.Э., Ковалева К.В. «Винные приказы» 酒令 Цзюлин как часть традиционной культуры Китая // Культуры и языки стран Дальнего Востока: изучение и обучение: матер. междунар. науч.-практ. конф. (Иркутск, 16–17 октября 2014 г.). Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2015. С. 60–66.

1. Гусев И.Е. Национальные спиртные напитки: Иллюстрированный путеводитель. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2006. 400 с.

4. Кучера С. История, культура и право Древнего Китая: собрание трудов [Электронный ресурс]. М.: Наталис, 2012. 416 с. URL: <http://www.synologia.ru/monograph-1331-24> (дата обращения: 05.02.2025).

5. Мо Янь. Страна вина. М.: Амфора, 2012. 446 с.

6. Хо О.А. «Вино» 酒 как ритуал в культуре Китая // Культуры и языки стран Дальнего Востока: изучение и обучение: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Иркутск, 16–17 октября 2014 г.). Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2015. С. 288–290.

7. Хренов Н.А. Застолье в контексте ритуала // Традиционное русское застолье: сб. ст. / Государственный республиканский центр русского фольклора. М., 2008. С. 272–292.

8. Ци Синь, Ван Кай. История культуры винопития в Китае. М.: Шанс, 2022. 161 с.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

«ВЕРБАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ

**“VERBAL ACTIVITY” OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE FAILURES**

А.В. Седова

A.V. Sedova

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

Сгенерированные тексты, диалогические тексты, ChatGPT, коммуникативные неудачи.
В статье представлены языковые особенности сгенерированных текстов, а также возможности их идентификации посредством анализа коммуникативных неудач.

Generated texts, dialogical texts, ChatGPT, communicative failures.
The article presents the linguistic features of the generated texts, as well as the possibilities of their identification through the analysis of communicative failures.

В современном информационном пространстве огромный массив текстов распространяется путем использования сети Интернет. Этот процесс существенным образом изменил способы взаимодействия людей, а в последнее десятилетие каузировал возникновение искусственного интеллекта (далее – ИИ). Его развитие, «способность» к самообучению, особенно в сфере вербальной коммуникации, остро поставили вопрос об идентификации сгенерированного текста, созданного ИИ, на фоне естественных текстов, созданных человеком, и в сравнении с ними.

На данный момент обозначенная проблема осмысляется лингвистами как одна из наиболее актуальных, более того, злободневных. Искусственные монологические тексты изучаются на предмет выявления совокупности специфических особенностей, стабильно проявляющихся в «ИИ»-текстах. Например, в работах К.А. Студеникиной рассматривается способность нейронных сетей к моделированию грамматических структур русского языка [5, с. 179]. Н.А. Багрова изучает возможности нейросети применительно к воспроизведению и преобразованию идиоматических выражений русского языка [2, с. 25]. В работах Р.Е. Тельпова и С.В. Ларциной – с учетом принципов компаратистики и количественного варьирования – внимание акцентировано на употреблении слов различных тематических групп в сгенерированной и естественной речи [6, с. 48].

С учетом понимания данной проблемы, уже достигнутого коллегами, А.Р. Айдагулова обозначает следующие особенности созданных ChatGPT текстов: 1) повторы словосочетаний и отдельных лексем; 2) повторение одной и той же мысли в разных предложениях; 3) отсутствие связи сгенерированного фрагмента

с остальным текстом; 4) поверхностные примеры; 5) искажение фактов, наличие недостоверной информации; 6) отсутствие цитирования [1, с. 155].

Помимо указанных параметров, помогающих выявлять сгенерированные текстовые фрагменты, данный список должен быть расширен следующими характеристиками:

- «закольцованность» одной и той же темы (то есть повтор темы без ввода рематического компонента);
- наличие множества рем, ни одна из которых в дальнейшем не трансформируется в тему и не продолжает, таким образом, свое текстовое развитие;
- нарушение/трансформация исходной интенции субъекта – того, кто ставит задачи перед ИИ.

Несмотря на повышенный интерес научного сообщества к сгенерированным текстам, к настоящему моменту отсутствуют либо находятся на этапе разработки работы, в которых рассматриваются диалогические тексты.

В диалогическом сгенерированном тексте в позиции одного из субъектов коммуникации выступает человек, в позиции другого – ИИ. Сложность применения обозначенных выше параметров в процессе лингвистического анализа текстов такого рода состоит в следующем: реплики, принадлежащие ИИ, чаще всего представляют очень небольшую долю в общем объеме языкового материала; высок уровень пресуппозитивного компонента; разговорный синтаксис, оформляющий высказывания, специфичен и требует применения особых подходов в процессе анализа. С учетом этого автор статьи предлагает основывать доказательную базу для определения признаков генерации диалогического текста на основе анализа коммуникативных неудач, возникающих вследствие участия в нем «ИИ-коммуниканта».

На данный момент существует множество определений понятия «коммуникативная неудача». В рамках настоящей работы будет использовано следующее: коммуникативная неудача – это «полное или частичное непонимание высказывания партнера коммуникации, то есть неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, а также возникающий в процессе не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект» [3, с. 31].

Актуальной проблемой является отсутствие единой общепринятой классификации как самих видов коммуникативных неудач, так и причин их возникновения. Например, по Н.К. Къневой, типологизация коммуникативных неудач основывается на нарушениях правил регулирования вербального обмена в общении, предполагая выделение следующих типов.

1. Коммуникативные неудачи, обусловленные нарушением хода интеракции (нарушение «алгоритмических ходов» устного речевого общения).
2. Коммуникативные неудачи, обусловленные нарушением организации дискурса (неоднозначность сообщения, незавершенность вербализации коммуникативного замысла, несоответствие пресуппозиции реальному миру и т.д.).
3. Коммуникативные неудачи, обусловленные нарушением правил организации информационного обмена (нарушение постулатов общения Г.П. Грайса и принципов вежливости Дж. Лича).

4. Коммуникативные неудачи, обусловленные нарушением правил учета статусных ролей коммуникантов [4, 1999].

При этом ни одна из имеющихся классификаций не может быть полностью применена к ситуации коммуникации между человеком и ИИ, что обусловлено рядом факторов:

- каузатором ситуации общения всегда выступает человек; он же занимает ведущую позицию в самой ситуации общения;
- применительно к «ИИ-коммуниканту» некорректно было бы обсуждать фактор экстралингвистических обстоятельств диалога;
- у «ИИ-коммуниканта» отсутствуют коммуникативная цель, коммуникативная интенция, а также эмпатическая и эмоциональная база общения.

Последняя названная особенность выходит за пределы собственно лингвистические, попадая в сферу психолингвистики. ChatGPT4 при высказывании возражений, несогласий со стороны собеседника использует модели выстраивания аргументации и обоснования своего ответа, что соотносится со сферой логического знания. Естественно, что в случаях когда ответы «ломают» интеллектуальные, социальные и речевые ожидания человека, это может стать причиной коммуникативной неудачи.

Таким образом, проблему коммуникативных неудач, возникающих в границах диалогического текста, часть которого сгенерирована той или иной программой, можно считать одним из перспективных направлений исследования вербальной деятельности искусственного интеллекта.

Библиографический список

1. Айдагулова А.Р. Особенности текстов, сгенерированных искусственным интеллектом // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 4. С. 154–156.

2. Багрова Н.А. *Ежу понятно*: идиоматические выражения русского языка глазами нейросети // Бархударовские чтения: сб. науч. ст. участников междуна-род. науч.-метод. конф., приуроченной к 130-летию со дня рождения С.Г. Бархударова (3–5 мая 2024 г.). Ереван: РАУ, 2024. С. 25–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ezhu-ponyatno-idiomaticheskie-vyrazheniya-russkogo-yazyka-glazami-neyroseti/viewer>

3. Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 30–64.

4. Кънева Н.К. Интегральный подход к проблеме коммуникативных неудач: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 196 с.

5. Студеникина К.А. Оценка языковой способности нейронных моделей на материале предикативного согласования в русском языке // Труды Института системного программирования РАН. 2022. № 34 (6). С. 179–184.

6. Тельпов Р.Е., Ларцина С.В. Типовые различия естественных и сгенерированных нейронной сетью текстов в количественном аспекте // Научный диалог. 2023. Т. 12? № 7. С. 47–65.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДО НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF RKI TEACHERS IN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION: FROM EARLY EDUCATION TO SCIENTIFIC ACTIVITY

А.И. Соломина

A.I. Solomina

*Научный руководитель М.А. Винокурова
Scientific adviser M.A. Vinokurova*

Профессиональные компетенции, преподаватель РКИ, непрерывное образование, языковая подготовка, педагогическое образование.

В статье обсуждаются проблемы формирования профессиональных компетенций преподавателей русского языка как иностранного в контексте системы непрерывного образования. На этом фоне описаны ключевые этапы развития языковых и профессиональных навыков, начиная с этапа первичного обучения и заканчивая самостоятельной и активной деятельностью. Особое внимание акцентируется на практике преподавания и значении мобильных технологий для повышения эффективности обучения.

Professional competencies, RKI teacher, lifelong education, language training, pedagogical education.

The article focuses on the importance and peculiarities of developing professional competencies of teachers of Russian as a Foreign Language in the context of lifelong education. The article discusses key stages in the development of professional skills, from early learning to scientific activity. Attention is also paid to teaching practices and the significance of mobile technologies in enhancing learning effectiveness.

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных и цифровых технологий, социальной и экономической динамикой, что заставляет человека постоянно адаптироваться к меняющейся среде, усваивать новое знание и обучаться множеству навыков на протяжении всей жизни. В этом контексте концепция непрерывного образования приобретает все большую значимость, охватывая широкие сферы деятельности, независимо от возраста человека и места его пребывания [5; 6].

Исследователи международных образовательных технологий Г. Фишер и Дж. Оствальд предлагают использовать возможности, сопряженные с потребностями обучающихся и их компетенциями, приобретаемыми на различных уровнях образования, обеспечивая непрерывное развитие и переход с позиции пассивных получателей знаний на позицию активных создателей таких знаний [4]. Данный

подход требует пересмотра традиционных методов обучения и утверждает важность активного участия обучающихся в процессе образования.

С первых лет жизни человек формирует отношение к обучению, что, в свою очередь, влияет на его профессиональный рост. Важно отметить, что раннее обучение языкам развивает не только коммуникативные навыки, но и когнитивные способности. В пространстве мировой образовательной системы активно развиваются билингвальный и мультилингвальный подходы, что способствует не только освоению языков, но и более глубокому и широкому восприятию мира. Далее в статье с учетом идеи непрерывного образования [2], содержания и традиций российской образовательной системы, а также личного опыта автора статьи представлены ключевые этапы развития языковых и профессиональных навыков субъекта, начиная с этапа его первичного обучения и завершая стадией самостоятельной научной и преподавательской деятельности в области русского языка как иностранного.

1 год – 5 лет (дошкольный возраст)

В ряде регионов России, например в Алтайском крае, в частности в Барнауле, есть проблемы с доступностью языковых программ для малышей. Это побудило автора статьи разработать специальный курс «Играй-обучай», который нацелен на организацию развивающих занятий для детей от года до пяти лет с использованием методов естественного усвоения языка; курс прошел успешную апробацию. Ранняя языковая среда действительно способствует формированию устойчивой мотивации к обучению: большая часть детей, прошедших курс, продолжают обучение языкам в дошкольных учреждениях.

6–10 лет (младший школьный возраст)

В этот период у ребенка формируются базовые навыки чтения, письма, счета, развиваются усидчивость, внимание, логическое мышление. Важное значение в процессе обучения имеют игры и творчество. На данном этапе рекомендовано проводить различные образовательно-развлекательные мероприятия, дающие ребенку информацию о культуре разных стран, показывающие пользу изучения языков и формирующие интерес к межкультурному взаимодействию.

11–14 лет (подростковый возраст)

В подростковом возрасте происходит активное развитие абстрактного мышления, самостоятельности молодого человека, у него формируется интерес к различным предметным областям и профессиям. Влияние сверстников на взгляды и организацию жизненного пространства подростка возрастает, а мотивация к обучению может быть подвижной. В данном возрасте детям необходимо понимать, для чего они получают те или иные знания, умения и навыки. Какие перед ними открываются перспективы.

15–17 лет (старший школьный возраст)

Старший школьник усиленно готовится к экзаменам, выбирает будущую профессию, развивая критическое мышление, познает себя. Поэтому развитие самодисциплины и навыков планирования молодым человеком собственной деятельности приобретает важное значение.

В контексте непрерывного образования необходимо создать условия для формирования интереса к педагогической деятельности и показать пути и перспективы дальнейшего обучения. Алтайский государственный педагогический университет (АлтГПУ) реализует ряд инициатив, направленных на поддержку непрерывного образования и подготовку школьников к поступлению в педагогический вуз. Так, в рамках проекта «Профильные педагогические классы» АлтГПУ открывает специализированные классы для учащихся 9–11-х классов с целью углубленного изучения педагогических дисциплин и знакомства с профессией учителя. В рамках программы школьников привлекают к подготовке и проведению различных мероприятий и организации смен в выездных и пришкольных лагерях детского отдыха.

Обучение в вузе

В процессе обучения в институте филологии и межкультурной коммуникации создаются условия для активного участия студентов в научной и внеучебной деятельности. Студенты вовлечены в работу тематических клубов, участие в форумах и конференциях, а также в международных стажировках. Эти инициативы способствуют формированию профессиональной мотивации, укреплению связи с вузом и стимулированию дальнейшего профессионального развития.

Профессиональная деятельность

Исследования в области педагогической мотивации показывают, что успех преподавателя зависит от внутренних установок и факторов профессионального роста. Согласно исследованию Е.И. Мычко, ключевыми аспектами мотивации являются потребность субъекта в признании его профессиональным сообществом [3]. При этом мотивационной базой преподавателя являются не только внешние стимулы (например, благодарность коллег и учеников), но и внутреннее удовлетворение от осознания своей значимости в образовательной среде. Не менее важно его участие в научных проектах, обмен опытом и профессиональное развитие в рамках постградуального образования.

Именно постградуальное образование удовлетворяет ключевую потребность педагога в осознании собственной компетентности. Преподаватели стремятся не только соответствовать современным стандартам образования, но и развивать собственные методики, углублять профессиональные знания и овладевать новыми технологиями.

В связи с этим назрела необходимость выхода за рамки традиционных академических программ и методов повышения квалификации через освоение образовательных моделей, широко применяемых за рубежом. Имеется в виду, в частности, опыт перемещения преподавателя в новую профессиональную среду – с сопутствующей этому сменой коллектива, должности или даже образовательной ступени на период профессиональной переподготовки.

Практический пример реализации такого подхода – выездное мероприятие «Международка» для учеников языковой школы (7–14 лет), организуемое АлтГПУ с привлечением иностранных участников клуба РКИ и начинающих преподавателей русского языка как иностранного. Для педагогов-организаторов работа

в подобных условиях является ценным опытом повышения квалификации. Взаимодействие с носителями языка, адаптация методик с учетом разноуровневой аудитории, работа в условиях языкового и культурного разнообразия способствуют профессиональному росту и развитию педагогического мастерства [1]. Кроме того, проекты подобного рода повышают мотивацию молодых преподавателей РКИ, позволяя им непосредственно воспринимать результаты своей работы и повышение уровня вовлеченности обучающихся в процесс обучения.

Основой непрерывного образования в современном мире становится не столько освоение теоретического контента, сколько овладение перспективным практическим опытом. Для эффективной реализации непрерывного образования преподавателей РКИ необходимы создание благоприятной образовательной среды и популяризация данного направления. В этом отношении, помимо использования привычных методик и инструментов, предлагается формировать новые площадки для профессионального развития педагогов, а также активнее использовать ведение преподавательских блогов и подкастинг. Все это в итоге должно способствовать повышению компетентности преподавателей русского языка как иностранного и укреплению профессионального образовательного сообщества в целом.

Библиографический список

1. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система // Русистика 24. URL: <https://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/deyatelnost-prepodavatelya-rki-kak-razvivayushchaya-sistema> (дата обращения: 02.02.2025).
2. Киндря Н.А. Непрерывное профессиональное образование как приоритетная задача подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 32–35.
3. Мычко Е.И., Кайгородова О.В. Факторы мотивации профессионального роста педагогов // Калининградский вестник образования. 2019. № 3. С. 24–29.
4. Fischer G., Ostwald J. Transcending the information given: Designing learning environments for informed participation // Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE), Auckland, New Zealand, 2002. С. 378–381. URL: <http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/icce2002.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).
5. Green A. The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe // Journal of Education Policy. 2002. Vol. 17, No. 6. С. 611–626.
6. Laal M. Lifelong learning: What does it mean? // WCETR 2011, Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 28. С. 470–474.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

USING INFOGRAPHICS IN RCT CLASSES

Юй Сывень

Yu Chen

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

Принцип наглядности, функции наглядности, инфографика, визуализация.

В статье описаны возможности использования наглядности при обучении РКИ, ее функции и преимущества. Рассмотрены дидактические возможности такого средства наглядности, как инфографика. Автором самостоятельно разработана инфографика «Красноярск в цифрах», представлены упражнения по работе с ней.

The principle of visibility, the functions of visibility, infographics, visualization.

The article describes the possibilities of using visual aids in teaching RCT, its functions and advantages. The didactic possibilities of such a means of visualization as infographics are considered. The author independently developed the infographic “Krasnoyarsk in numbers”, and presented exercises for working with it.

Одним из ведущих принципов обучения является принцип наглядности. «Наглядность служит средством мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, увеличения возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т.д.» [4].

В методической литературе описаны функции наглядности. Когда наглядность используется для введения учебной и познавательной информации, реализуется ее информирующая функция. Обучающая функция связана с применением средств наглядности для сообщения новых знаний, а также для формирования навыков и умений. Функциональные возможности наглядности широки, т.к. она может использоваться для организации контроля за усвоением знаний, формированием умений и навыков [6].

Одним из средств наглядности, активно применяемым в методике РКИ, является инфографика. «Инфографика (информационная графика) – это метод визуализации, украшения, упрощения материала... его подача с помощью рисунка, графических элементов» [1].

В методике преподавания русского языка как иностранного инфографика широко используется преподавателями [3; 5; и др.].

Применение инфографики в учебных целях имеет ряд преимуществ. За счет структурированности, краткости и визуализации информации ускоряется ее усвоение, происходит закрепление в памяти на более продолжительное время. За счет краткости, но при этом яркости представляемой информации использование инфографики благотворно сказывается на эмоциональном фоне занятия, ведет

к повышению интереса и мотивации. В настоящее время в открытом доступе находятся большие коллекции инфографики по самым разным темам (сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [7], коллекция инфографики электронной версии газеты «Аргументы и факты» [8], коллекция инфографики с портала «История России» [19]), что дает преподавателю обширные возможности для выбора материала с учетом уровня обучения (например, коллекция инфографики экономического и политического характера для студентов высокого уровня владения языком [19; 11]).

Разработанные к настоящему времени программы, в частности Canva Infographic Maker, Piktochart, Venngage, Vizualize, Infogram и др., позволяют преподавателю создавать собственную инфографику, отвечающую целям и задачам занятия. С помощью указанных программ можно создавать инфографику различного типа: советы и лайфхаки; тайм-лайны (например: биографии, хронологическая информация); визуализация фактической и цифровой информации.

При работе с инфографикой обучающимся могут быть предложены разные виды заданий: найти несколько интересных фактов; ответить на вопросы преподавателя или задать вопросы группе; сделать краткую устную презентацию, опираясь на инфографику. На продвинутом этапе обучения учащиеся на основе изученного материала могут самостоятельно создавать различные виды инфографики, например «составить ленту времени, памятку, информационный плакат, путеводитель, рекламу, инструкцию» [2, с. 284].

Рассмотрим пример использования инфографики при изучении темы «Город». Нами с помощью сервиса Visme создана инфографика «Красноярск в цифрах» с указанием основных фактов о городе (рис.).



Рис.

Для проверки первичного понимания инфографики преподаватель задает студентам вопросы: 1. В каком году был основан Красноярск? 2. Сколько человек проживает в городе? 3. Какова площадь города? 4. Какая средняя температура зимой и летом?

Для развития навыков устной речи может быть предложена работа в парах и группах:

1) обсудите в парах, что вы знаете о Красноярске. Используйте информацию из инфографики, найдите дополнительную информацию в Интернете;

2) составьте диалог между туристом и местным жителем. Турист задает вопросы о городе (год основания, площадь, количество театров и университетов, климат), а местный житель отвечает, используя информацию из инфографики;

3) представьте, что вы экскурсовод. Подготовьте краткую экскурсию по Красноярску, используя данные из инфографики. Расскажите о главных достопримечательностях, климате и образовательных учреждениях.

В качестве домашнего задания могут быть предложены следующие.

1. Подготовьте мини-презентацию о Красноярске, используя данные из текста, найдите дополнительную информацию в Интернете.

2. Сравните Красноярск с вашим родным городом. Сделайте подобную инфографику о вашем городе.

Использование инфографики при обучении иностранных студентов русскому языку позволяет преподавателю сделать процесс обучения более динамичным, современным и эффективным. Сочетание в инфографике визуальных, графических и текстовых форматов представления информации предопределяет широкий дидактический потенциал данного средства обучения. Имеющийся к настоящему времени арсенал программ позволяет реализовать преподавателю и студентам свой творческий потенциал, превратить студента в активного участника образовательного процесса.

Библиографический список

1. Арзамасцева Н.Ю. Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58).

2. Липницкая С.В. Инфографика на уроках РКИ // Наука – образованию, производству, экономике: матер. 15-й Международной научно-технической конференции. Минск: БНТУ, 2017. Т. 4. С. 284.

3. Неминущая Е.А. Использование инфографики и языковых подкастов на занятиях по русскому языку как иностранному // Мир образования – Образование в мире. 2018. № 3 (71). С. 287–297.

4. Платоненко О.В. Инфографика как инструмент визуализации на уроках русского языка как иностранного // Научный поиск в современном мире: традиции и инновации: матер. XII Междунар. научно-практической конференции преподавателей высших учебных заведений, Балашиха, 27 ноября 2020 г. Балашиха: Изд-во ФГБОУ ВО РГАЗУ, 2020. С. 93–96.

5. Смикиклас Марк Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. СПб.: Питер, 2014. 152 с.

6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. М.: Русский язык. 1990. 231 с.

7. URL: <https://wciom.ru/infographics>

8. URL: <https://aif.ru/infographic>

9. URL: <https://история.пф/timeline>

10. URL: <https://infographika.ru/economics/>

11. URL: <https://www.dejurka.ru/inspiration/politic-infographics/>

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

АНАЛИЗ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СЕРИАЛА «СМЕШАРИКИ»

ANALYSIS OF ASSESSMENT VOCABULARY BASED ON THE MULTIPLICATION SERIES «SMESHARIKI»

Я.А. Борисова

Y.A. Borisova

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

Семантическая категория, оценочность, частнооценочные значения, типы языковых оценок.

В статье рассматриваются типы языковых оценок, использованных в речи героев российского мультипликационного сериала «Смешарики».

Semantic category, evaluativeness, particular evaluative meanings, types of linguistic evaluations.
The article examines the types of language evaluations used in the speech of the characters in the Russian animated series 'Kikoriki'.

Оценка является одной из основных семантических категорий в любом языке. По мнению исследователей, единиц, выражающих общую оценку, в языке не так уж много: как правило, языковые единицы совмещают в своих значениях оценочные и дескриптивные семы. В подобных случаях можно говорить о частнооценочных значениях, которые характеризуют объект в том или ином аспекте. В большинстве случаев «оценочный смысл имплицативно связан с соответствующим дескриптивным» [2, с. 30].

Частные оценки следует рассмотреть более детально. В данном случае автор статьи опирается на классификацию Н.Д. Арутюновой, в основу которой положена мотивация оценочного значения. Исследователь утверждает, что «мотив оценки не находится с самой оценкой ни в каузальных отношениях, ни в отношениях логического вывода <...> между мотивом оценки и самой оценкой нет прямой связи, хотя они и находятся в постоянном эмпирическом взаимодействии в сознании людей <...> оценка не имеет причины, но мотивы оценки могут быть осмыслены как причины мнения...» [1, с. 58].

На основании вышеизложенного Н.Д. Арутюнова выделяет следующие частнооценочные значения.

1. Сенсорные оценки имеют непосредственное отношение к тем ощущениям, которые испытывает человек, к его чувственному опыту, именно поэтому чаще всего являясь немотивированными. Обычно они передают состояния и ощущения, а также описывают собственные предпочтения субъекта оценки, а не свойства оцениваемого объекта; к данному типу отнесены:

а) сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки (*приятный – неприятный*);

б) психологические оценки, ряд которых имеют рациональный подтекст, поскольку учитывают осмысление мотивов оценки субъектом:

- интеллектуальные (*интересный – неинтересный*);
- эмоциональные (*радостный – печальный*).

2. Сублимированные оценки определены духовной составляющей внутреннего мира человека и проявляются, когда он характеризует фрагменты действительности, ориентируясь на представления о прекрасном и нравственном; к данному типу отнесены:

а) эстетические оценки, для которых одним из ведущих оказывается требование уникальности (*красивый – некрасивый*);

б) этические оценки, более стандартизированные, поскольку опираются на нормы нравственности и морали (*моральный – аморальный*).

3. Рационалистические оценки связаны с практической деятельностью человека, с ощутимой для субъекта пользой на физическом или психо-эмоциональном уровне восприятия. Такие оценки формируются непосредственно при осуществлении практической деятельности человека; к ним относятся:

- а) утилитарные оценки (*полезный – вредный*);
- б) нормативные оценки (*правильный – неправильный*);
- в) телеологические оценки (*эффективный – неэффективный*).

Очевидно, в качестве объекта оценки могут выступать предметы и явления действительности, плоды деятельности самого субъекта, оформляемые в границах любой предметной сферы. В концентрированном и множественном виде оценка проявляет себя и в пространстве творческих произведений.

Одним из таких произведений, ориентированных не только на детскую, но и на взрослую аудиторию, является мультипликационный сериал «Смешарики», целевая аудитория которого – дети младшего школьного возраста, то есть 7–11 лет. Диалоги героев-смешариков, образы которых отсылают к знакомым всем животным, буквально насыщены оценочной лексикой. С опорой на классификацию Н.Д. Арутюновой распределим реплики героев мультипликационного сериала «Смешарики» по типу использованных в них оценок на следующие группы.

1. Сенсорные оценки:

а) сенсорно-вкусовые: *Может, это мода на все белое и пушистое?; Такого **притягательного** злодея больше никогда не будет; Дикий мед – это что-то особенное; это **дикое удовольствие**; это **джунгли вкуса**; это **заросли наслаждений**...*;

б) психологические:

– интеллектуальные: ***Феноменально!**; Бред какой-то; Это же абсурд!*; Такие мысли доступны только **умнейшим** личностям; Если личность **умна**, она **умна во всем!**; Мы с тобой **слишком умные**, чтобы верить в сказки; Друг вы наш **мудрый**, скажите хоть что-то; Друзья мои **многословные!**; Совсем с **ума сошел!**; Ты это совсем с **катушек съехал**? Что ты творишь?; **Талантище!**; Вот **зануда!**; Я **бездарность!**;

– эмоциональные: *Диапазон достигает наивысшего ощущения счастья; Не говори ей, она очень **расстроится**; Как можно быть такой **хмурой** в такой замечательный день?; Это **смешно**, а главное – безопасно!; Ну спасибо, братцы, я до следующих праздников **навеселился**!; 37 **одинаковых** (используется для усиления оценки), **скучных** дней я не выдержу!; Мне предстоит темная дорога, полная опасностей, непонимания и **одиночества**; Я тебе очень **сочувствую**; Не надо так **убиваться**, слезами все равно ничего **не решишь**; Ты же ее в два счета **успокоил**; У нее **нервный срыв**; Я вас **ненавижу**! Вы меня сделали таким же **неврастеником**, как и вы; Вы, **жалкие** мужчины, думали, что вечно будете править миром?!; Это так **утомительно** – поддерживать свое существование!; Да потому что пахать надо, а не **нюни распускать**; Он говорил таким **мерзким** тоном.*

2. Сублимированные оценки:

а) эстетические: *Сам сорт вывел – и **красота**, и польза; Где-то в Парагвае это очень **грандиозный** праздник!; У злодеев костюмчики гораздо **выразительнее**!; Зато мой костюмчик стал более **стильным** и **выразительным**, нежели когда я был добреньким; Это [рога] мое **украшение**!; Заходите почаще, вы – **моя муза**; Тебе нужно подводить стены к моей башне, а не строить свои **убогие** башенки; Ой, смотри, какие **симпатичные** камешки;*

б) этические: *Это не юмор, а **издевательство** над моей добротой и чувствительностью!; Такого притягательного **злодея** больше никогда не будет; У **злодеев** костюмчики гораздо выразительнее!; Я же **не со зла**; **Молодец**!; Ой, **грубиян** и **зазнайка**; Ты говоришь, словно **варвар дремучий**; Очень **благородно** с твоей стороны, Крош; Мед нельзя оставлять: это **страшный грех**!; Мне предстоит **темная дорога** (для передачи оценки использована цветовая метафора), полная опасностей, непонимания и одиночества.*

3. Рационалистические оценки:

а) утилитарные: *Сам сорт вывел – и **красота**, и **польза**; Совсем **бесполезный** сорняк; Это смешно, а главное – безопасно!;*

б) нормативные: *Вот что значит **ненаучный подход**!; Это совершенно **ненаучно**!; Вы ее **неправильно** слушали; Мы **неправильно** живем; Здесь что-то **нечисто**, надо разобраться с этим Гнусением; А вот тут ты **не прав**: «балбадей» – это не глагол, а существительное мужского рода;*

в) телеологические: *Какой ты **расчетливый**, фу!; Я хотел **лучше**, а получилось только **хуже**; Получается какая-то **ерунда**.*

Предваряя вывод, напомним, что основная аудитория мультфильма – дети 7–11 лет. В этот период начинается активное формирование личности: ребенок начинает понимать, что он представляет собой индивидуальность, которая развивается в коллективе, в группе и подвержена социальным воздействиям. В процессе обучения дети усваивают понятия, знания и идеи, общепринятые нормы в отношении поведения и, что важно, формируют свои ценностные ориентации. В то же время они знают, что отличаются от других и переживают

свою уникальность, «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников [3, с. 85–89]. Проведенный анализ показал, что перечисленные выше особенности психоэмоционального развития данной возрастной аудитории соотношены с оценочным контекстом исследованных диалогов и реплик: в мультипликационном сериале «Смешарики» чаще всего используются психологические, в частности эмоциональные, оценки, отнесенные в классификации Н.Д. Арутюновой к сенсорному типу.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, доп. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
3. Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. 287 с.

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИТУАЦИИ «ПРИЕМ ПИЩИ»
В КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ Д. АБРАМОВОЙ
«КИТАЙСКАЯ КУХНЯ. ЧЕСТНЫЕ РАССКАЗЫ
О ЖИЗНИ В КИТАЕ»)**

THE COMPONENTS OF THE SITUATION “EATING”
IN CHINESE CULTURE
(BASED ON THE BOOK BY D. ABRAMOVA
“CHINESE CUISINE. HONEST STORIES ABOUT LIFE IN CHINA”)

Го Тун

Guo Tong

Научный руководитель О.В. Марьина
Scientific advisor O.V. Maryina

Ситуация, прием пищи, культурологический аспект, межкультурное взаимодействие, китайская культура.

Статья посвящена исследованию ситуации «прием пищи» в китайской культуре, описанной в книге Д. Абрамовой «Китайская кухня. Честные рассказы о жизни в Китае». Цель исследования – изучить составляющие языковой ситуации «прием пищи», акцентируя внимание на содержании процесса адаптации иностранца к китайской пище и культурных особенностях, связанных с данным процессом. Прием пищи как часть китайской культуры представлен в русскоязычном тексте сложным и многогранным, не только вмещающим в себя элементы гастрономической природы (вкус, питательные качества продуктов и блюд), но и отражающим традиции, ценности и отношение к жизни китайского народа. Время, место, компания, а также связь между едой и эмоциями человека – все это, воспринятое авторским сознанием, подтверждает знаковость данной ситуации в обстоятельствах освоения новой национальной культуры.

Situation, eating, cultural aspect, intercultural interactions, Chinese culture.

The article is devoted to the research of the situation of “eating out” in Chinese culture, described in the book by D. Abramova “Chinese cuisine. Honest stories about life in China”. The purpose of the study is to study the components of the language situation of “eating”, focusing on the content of the process of adaptation of a foreigner to Chinese food and the cultural features associated with this process. Eating as part of Chinese culture is presented in the Russian-language text as complex and multifaceted, not only containing elements of gastronomic nature (taste, nutritional qualities of products and dishes), but also reflecting the traditions, values and attitudes to life of the Chinese people. Time, place, company, as well as the connection between food and human emotions – all this, perceived by the author’s consciousness, confirms the symbolism of this situation in the circumstances of mastering a new national culture.

Китайская культура приема пищи не только отдельная сфера современного национального социума, но и наследие тысячелетней истории и традиций, сохраняющее ценности и демонстрирующее отношение к жизни

китайского народа. Изучение приема китайской пищи, представленного в современных русскоязычных текстах, дает представление о сходствах и различиях двух культур, помогая углубить и расширить межнациональные связи.

В научных работах культурологической и лингвистической направленности ситуация «прием пищи» с обозначенной национальной спецификой – объект не новый. В частности, А. Х. Канатова, анализируя китайскую культуру питания, указывает, что китайцы учитывают в этом отношении баланс между Инь и Ян, когда значимыми являются гармонизация пяти вкусов и связь пищи с временами года и климатом: «Гармония пяти вкусов и связь пищи с временами года отражают стремление к единству человека и природы» [5, с. 112]. Этот подход коррелирует с идеями Б.Б. Виноградского, который рассматривает питание как элемент традиционной китайской медицины: «Пища в Китае – это лекарство, а кулинария – искусство балансирования энергий» [3, с. 63]. А.В. Гайнулина и Д.И. Макарова обращают внимание на роль пищи в ритуалах и праздниках, а также на особенности и способы приготовления пищи в различных регионах Китая, делая вывод о том, что прием пищи – значимая сторона жизни китайцев, ритуал, часть культуры [4, с. 147].

Что касается лингвистического осмысления объекта, оно в равной степени касается и языковой, и речевой (коммуникативного) его составляющих. Так, А.С. Бадилова на примере устойчивых выражений с компонентом 米 обнаруживает и исследует тесную связь между пищей и социальными традициями китайской культуры: «Рис в китайской культуре символизирует не только пищу, но и социальный порядок» [2, с. 89]. В диссертации Ма Яньли, активно привлекающей сравнительный материал, описаны вербальные ритуалы и формы, оформляющие тему: тосты, фразеологизмы и поговорки, в частности китайские пословицы о гармонии вкусов и русские поговорки о гостеприимстве. На этом фоне в работе проанализированы коммуникативные функции застолья, помогающие человеку укрепить связи, выразить уважение к окружающим и интегрироваться в коллектив [6, с. 14].

В целом исследователи феномена приема китайской пищи едины в том, что он не только удовлетворяет физиологические потребности человека, но является важной частью национальной культуры.

В качестве материала для наблюдений выбрана книга Д. Абрамовой «Китайская кухня. Честные рассказы о жизни в Китае» [1]. Одной из задач исследования является описание параметров ситуации «прием пищи» в ее языковом воплощении и в представлении носителя русского языка. Под ситуацией «прием пищи» мы понимаем сложное событие, включающее набор содержательных составляющих и описанное с использованием языковых единиц (слова и предложения) таким образом, что достигается комплексное представление о ней:

- время (быстрые ночные перекусы или долгие обеды и др.);
- место (уличные закусочные, рестораны, домашняя кухня и др.);
- участники (китайские партнеры, компания друзей, автор как участник и др.);

- функции и/или состояние участников (приготовление еды, совместное употребление пищи);
- пища (ее вид, запах, вкус и др.);
- продукты;
- психологическая реакция (на еду, культурные нормы и традиции и др.);
- лингвокультурологическая реакция (на еду, культурные нормы и традиции и др.).

Рассмотрим, учитывая перечисленные параметры (составляющие), ситуацию «прием пищи» в тексте Д. Абрамовой.

В данной книге представлено пять типовых ситуаций: семейный и общественный прием пищи, прием пищи на работе, прием пищи на улице, прием пищи на праздниках и торжествах, прием пищи дома.

В качестве примера покажем, как детализирована автором ситуация приема пищи на улице:

- время показано как динамичный параметр: ночные перекусы случайные и непостоянные («исчезают к утру») – привыкание к данной специфике («каждую ночь») – полное «вливание» в ночной ритуал («доела, запила пепси»);
- место также содержательно разнородно: от временных ларьков («закрылся, появился другой») – к освоению «адовых» фуд-корт и «тайных» чифаней с любимыми блюдами;
- состав и количество участников вариативно: от употребления пищи в одиночестве – через общение рассказчицы с иностранцами (Лена) либо контакты с местными (Коля) к интеграции в смешанные компании (модели, официанты);
- состояние участников в процессе: от нервозности («страшно представить, где резали еду») – через любопытство (напиток с желе) к состоянию полной освоенности («не потеряла аппетит»);
- пища (ее характеристики): от отторжения («липкая, жирная») к открытию баоцзы («самое вкусное») и экспериментам с экзотикой («свиные уши»);
- продукты (акцент на составляющих ингредиентах): от непонимания («белые штуки») к узнаванию местных блюд (гобаожоу) и принятию экзотики (лягушки, воробы);
- психологическая реакция: от отрицания («вся еда несъедобна») через удовольствие («хрустящая свинина») к полной адаптации («адаптировалась»);
- лингвокультурологическая реакция: от негативных оценок («отвратительный», «невкусный», «слишком сладкий», «безвкусные фрукты») к положительным и нейтральным оценкам («воздушное тесто», «нежнейшие», «хрустящие кусочки свинины, обжаренные в крахмале и сахарном сиропе», «вкуснейшая жареная говядина с перцем и рисом») и использованию заимствований («баоцзы», «воитоны», «цзунцзы»).

Адаптация рассказчика к китайской кухне отражена, как видно, в ее языковых оценках, которые развиваются от знаков резкого отрицания к принятию, в том числе через заимствования в активный словарь. Уличная еда становится

в данном случае признаком интеграции: ночные закусочные, которые сначала кажутся «адом», превращаются в место, где даже высокие цены не портят аппетит. Ключевым маркером адаптации становится выраженная лингвокультурологическая реакция автора: если на стадии привыкания к новой среде рассказчица использует для комментариев в основном нейтральную и эмоционально окрашенную русскую лексику, то на стадии культурного принятия осваивает слова из китайского словаря. Это изменение показывает, что она все больше и больше понимает и принимает китайскую культуру, попадая под ее влияние.

Библиографический список

1. Абрамова Д. Китайская кухня: Честные рассказы о жизни в Китае. М.: Автор, 2024.
2. Бадилова А.С. Пищевые метафоры в китайском языке: культурно-лингвистический аспект // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 85–94.
3. Виногородский Б.Б. Китайская медицина и питание. СПб.: Нева, 2005. 256 с.
4. Гайнулина А.В., Макарова Д.И. Китайская кухня как особый элемент материальной культуры // Фонд редких изданий – учебные источниковедческие работы. Владивосток: ДВФУ, 2022. Вып. 1. С. 145–148.
5. Канатова А.Х. Особенности китайской культуры питания // Востоковедский сборник. М.: Наука, 2018. № 12. С. 110–118.
6. Ма Яньли. Застольный ритуал и концепт «застолье» в китайской и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 24 с.

АНГЛИЦИЗМЫ КАК АГНОНИМЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ

ANGLICISMS AS AGNONIMS IN RUSSIAN AND CHINESE: CULTURAL CROSSROADS

В.В. Ингул

V.V. Ingul

Англицизмы, агнонимы, русский язык, китайский язык, языковая картина мира, языковая идентичность.

В статье анализируются заимствования англицизмов в русском и китайском языках. Определяется степень их агнонимии среди русских и китайских студентов с учетом культурных особенностей. Исследуются точки пересечения значений, где они совпадают или различаются, а также проявляются в качестве взаимной агнонимии.

Anglicisms, agnonyms, Russian language, Chinese language, linguistic picture of the world, linguistic identity.

The article analyzes the borrowing of English words in Russian and Chinese. The degree of their agnonymy among Russian and Chinese students is determined taking into account cultural features. The points of intersection of meanings are studied, where they coincide or differ, and also manifest themselves as mutual agnonymy.

В современных условиях глобализации и взаимодействия культур наблюдается заметная англицизация многих национальных, в том числе мировых, языков. Возникает тенденция к вращению англоязычных лексических единиц в другие лингвистические системы, что приводит к формированию гибридных языковых форм. Это явление получило название транслингвальность. Степень распространения данного явления свидетельствует о глубокой интеграции элементов английского языка в повседневную коммуникацию.

С увеличением числа заимствованных слов и выражений языковая идентичность начинает размываться, что вызывает обоснованную тревогу у ряда лингвистов. Данный процесс заметно выражен в молодежной среде, принимающей заданный Западом лексический камертон. Э. Сепир отмечал: «Самый простой вид влияния, оказываемого одним языком на другой, сводится к заимствованию слов. Когда есть налицо культурное заимствование, есть полное основание ожидать соответствующего заимствования слов» [6, с. 174]. Данный алгоритм, соответственно, может осуществляться и в обратном направлении.

Одним из показателей таких процессов является феномен агнонимичности, оказывающий влияние на лексическую прагматику и культурную самобытность самых разноязычных социумов: «Следует обратить внимание на социокультурные импульсы, которые несут в себе многие заимствования, – и их вряд ли можно назвать благотворными для принимающего этносоциума» [2, с. 46].

Утрата языковой самобытности выражается и в инокультурной экспансии, что пагубно влияет на уникальность и разнообразие лексического ландшафта, а в более широком плане ведет к потере национальной идентичности и осознанного суверенитета.

Для выявления частных особенностей агнонимических процессов в англицизмах русского и китайского языков нами было проведено анкетирование студентов в возрасте 18–25 лет из России и Китая. Респондентам предлагалось дать определение ряду англицизмов.

Были опрошены две группы студентов.

1. Российские студенты вузов, 20 человек.
2. Китайские студенты, изучающие русский язык, 20 человек.

Анкетирование производилось на основе 8 лексем, имеющих в русском языке статус варваризмов.

В таблице приведены проценты правильно идентифицированных англицизмов среди респондентов различных групп. Эти данные представляют собой процент от общего числа участников опроса в каждой группе. Анализ результатов позволяет выявить процессы агнонимии как в русском, так и в китайском языках.

Англицизм	Россия	Китай
	Правильная формулировка, %	Правильная формулировка, %
Инкам	15	5
Кейс	35	45
Крафт	40	35
Рандом	70	30
Скилл	95	65
Таргет	25	35
Фикс	30	20
Эйчар	20	40

Проанализировав результаты, мы пришли к следующим выводам сгруппировав их по категориям.

1. Варваризм *эйчар* (сокращение от англ. *Human Resources*, буквально *человеческие ресурсы*, произносится *эйч ар*) – название корпоративных служб, занимающихся подбором и оценкой персонала [7]. Этот термин практически не идентифицируются в российском языковом сознании, несмотря на его частое использование в речевом обиходе. В то же время в китайском языке данная лексема чаще определяется корректно, что может свидетельствовать о более высоком уровне интеграции инокультурных реалий в китайский социум. Слово *инкам* (от англ. *Income* – годовой доход, приход; заработок) [5, с. 440] – демонстрирует практически полную агнонимию среди русских и китайцев.

2. Степень осознанности в употреблении бытовых англицизмов, таких как: *кейс* (от англ. *Case* – случай; обстоятельство; положение; дело) [Там же, с. 147], *крафт* (от англ. *Craft* – общее ремесло, ручной (кустарный) труд) [1], *таргет*

(от англ. Target – цель, мишень) [5, с. 814], *фикс* (от англ. Fix – чинить, ремонтировать) [5, с.312], *скилл* (от англ. Skill – умение, навык) [3, с. 147], – практически идентична в русском и китайском языках. Термин *кейс* используется в обоих языках для обозначения конкретной ситуации или примера, иллюстрирующего определенные аспекты работы. Термин *крафт*, ассоциирующийся с высококачественными продуктами, произведенными вручную, стал популярным как в России, так и в Китае, где потребители все больше ценят уникальность и оригинальность товаров.

Слова *таргет*, *фикс* и *скилл* нашли свое место в повседневности обеих стран. *Таргет* используется для обозначения целевой аудитории в маркетинге, *фикс* в контексте исправления ошибок цифровых продуктов, а *скилл* обозначает навыки. В обоих языках данные слова преимущественно используются в неформальной обстановке. Это указывает на схожесть восприятия и использования бытовых англицизмов в обеих странах, а также демонстрирует уменьшение языковых барьеров, что способствует интеграции англицизмов в повсеместное общение.

3. Некоторые слова, такие как *скилл* и *рандом* (от англ. Random – сделанный или выбранный наугад, случайный; беспорядочный) [5, с. 677], в русском языке имеют более четкую идентификацию, чем в китайском, что подчеркивает культурные и контекстуальные особенности обоих языков. Эти термины часто используются в молодежной среде, что может свидетельствовать о влиянии на нее интернет-культуры. В результате мы наблюдаем, как эти лексемы становятся заметной частью русского прагматикона, при этом в меньшей степени фигурируя в китайском.

Исследование показало наличие как схожих, так и различных тенденций в процессах заимствования англицизмов русским и китайским языками. Определены культурные перекрестки, где значения англицизмов сходятся (в бытовой лексике), не сходятся и где присутствуют обоюдные агнонимы.

Исследование агнонимии и восприятия англицизмов становится важным для понимания динамики языковых изменений и формирования устойчивых языковых норм в условиях многоязычия и культурного взаимодействия. Дальнейшие исследования в этой области могут внести вклад в развитие теории и практики лингвистики, а также в понимание механизмов языковой адаптации и заимствования.

Библиографический список

1. Англо-русский экономический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://economy_en_ru.academic.ru (дата обращения: 19.02.2025).
2. Васильев А.Д. Нескромное обаяние англицизмов: магнетизм темных слов // Сибирский филологический форум. 2022. № 1 (18). С. 40-50.
3. Литвинов П.П. Англо-русский и русско-английский синонимический словарь с тематической классификацией. Продвинутый английский через синонимию: учеб. пособие для самообразования. М.: Яхонт, 2002. 384 с.

4. Мюллер В.К. Полный англо-русский, русско-английский словарь: 300 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2013. 1328 с.
5. Новый англо-русский словарь: ок. 200 000 слов и словосочетаний / В.К. Мюллер, Т.Е. Александрова, А.Я. Дворкина, С.П. Романова. 15-е изд., испр.: [издание в pdf-формате]. М.: Просвещение, 2021. 945 с.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. М.: Прогресс, Универс, 1993. 656 с.
7. Словарь современной лексики, жаргона и сленга [Электронный ресурс]. URL: <http://argo.academic.ru/> (дата обращения: 19.02.2025).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ О БРАКЕ И СЕМЬЕ, ОТРАЖАЮЩИЕ ОБРАЗ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

PHRASEOLOGISMS ABOUT MARRIAGE AND FAMILY REFLECTING THE IMAGE OF MEN AND WOMEN IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Лэй Биннань

Lei Bingnan

Научный руководитель **О.А. Гришина**
Scientific adviser **O.A. Grishina**

Фразеологизмы, брак, семья, образ мужчины, образ женщины, русский язык, китайский язык, культурные особенности, гендерные роли, сравнительный анализ, лингвокультурология.

Настоящая статья посвящена анализу фразеологизмов русского и китайского языков, связанных с браком и семьей, с целью выявления культурных представлений о мужчинах и женщинах в двух лингвокультурных системах. Фразеологизмы, как отражение национального менталитета и культурных ценностей, позволяют проследить исторические и современные взгляды на гендерные роли в семье и браке. Исследование показывает, что как в русской, так и в китайской культуре брак и семья являются центральными темами, однако их представления о мужчинах и женщинах имеют и сходства, и различия. Результаты исследования могут быть полезны для лингвистов, изучающих культурные аспекты языка, а также для всех интересующихся межкультурной коммуникацией и гендерными исследованиями.

Phraseologisms, marriage, family, image of man, image of woman, Russian language, Chinese language, cultural features, gender roles, comparative analysis, linguoculturology.

This paper is devoted to the analysis of phraseological expressions of Russian and Chinese languages related to marriage and family in order to identify cultural perceptions of men and women in the two linguocultural systems. Phraseological phrases, as a reflection of national mentality and cultural values, allow us to trace historical and contemporary views on gender roles in family and marriage. The study shows that in both Russian and Chinese culture, marriage and family are central themes, but their representations of men and women have both similarities and differences. In Russian phraseologies, men are often associated with protection and strength, while women are often associated with care and gentleness. The results of the study can be useful for linguists studying cultural aspects of language, as well as for all those interested in intercultural communication and gender studies.

В любом языке фразеологизмы – это яркая жемчужина, несущая в себе богатый культурный подтекст и историческую информацию, кристаллизация народной мудрости. В русском и китайском языках существует большое количество фразеологизмов о браке и семье, которые не только отражают

взгляды людей на брак и семью, но и глубоко отображают образы и роли мужчин и женщин в различных культурных средах.

Фразеологизмы, как особый языковой феномен, являются продуктом взаимодействия языка и культуры. Они выражают глубокие смыслы в краткой форме и часто содержат историю, традиции, ценности и мировоззрение народа. Анализируя фразеологизмы на разных языках, мы можем глубже понять восприятие и ожидания людей в отношении брака, семьи и связанных с ними мужских и женских ролей в различных культурных контекстах. Брак и семья являются основными ячейками человеческого общества, и в разных культурах существуют различные представления и нормы, касающиеся их.

Русский и китайский языки – два языка с глубоким культурным наследием, и выражения брака и семьи в их фразеологизмах дают нам уникальную возможность изучить образ мужчин и женщин в этих двух культурах.

I. Представление о браке и семье в русских фразеологизмах

1. Символы и ожидания от брака

В русском языке существует множество фразеологизмов, выражающих символы и ожидания от брака. Например, выражение *семья – это крепость* отражает значение и ожидания, которые русские возлагают на семью, которая воспринимается как крепость, способная противостоять стихиям и невзгодам, надежная защита. Это понятие подчеркивает стабильность семьи и тесные связи между ее членами. Выражение *совет да любовь* подчеркивает важность поддержки и понимания в браке. В русской культуре любовь считается основой брака, т.к. брак без любви неполноценен. Эта идея перекликается с романтизированным стремлением к любви в западной культуре и отражает то значение, которое придается эмоциональной составляющей брака [2].

2. Мужские и женские роли

Роли мужчины и женщины в браке и семье также четко представлены в русских фразеологизмах. Что касается мужчин, то фразеологизм *за мужем как за каменной стеной* наглядно отражает роль мужчины как защитника семьи. Мужчины рассматриваются как опора семьи, они должны обеспечивать материальную безопасность и защиту семьи и являются ее столпами. Что касается женщин, то фразеологизм *баба с возу – кобыле легче* намекает, что женитьба – это ответственное и серьезное решение, что это определенное бремя, т.к. жена для мужчины часто рассматривается как обуза, требующая внимания и дополнительных расходов.

На женщинах лежит ответственность не только за домашние дела, но и за заботу о членах семьи. Эта идея отражает традиционное представление о женщине в русской культуре, согласно которому женщина должна быть ориентирована на семью и отдавать ей все. Однако со временем российское общество менялось и в нем стали появляться современные фразеологизмы, отражающие возросший статус и независимость женщин. Например, выражение *женщина нуждается в мужчине, как рыба нуждается в велосипеде* выражает независимость женщины и в шуточной форме подчеркивает ее автономию в современном обществе.

II. Образы брака и семьи в китайских фразеологизмах

1. Понятия и ценности брака.

В китайском языке также существует большое количество фразеологизмов о браке и семье, которые отражают уникальные понятия и ценности брака и семьи китайского народа. Например, поговорка «百年修得同船渡 · 千年修得共枕眠» (*сто лет нужно для того, чтобы с кем-то сесть в одну лодку, тысяча лет, чтобы разделить с кем-то одну постель*) подчеркивает судьбу и ценность брака. В китайской культуре брак рассматривается как некая судьба, воспитанная в предыдущей жизни, и пары должны беречь эту судьбу, поддерживать друг друга и идти по жизни вместе.

Фразеологизм «夫唱妇随» (*муж ведет, жена следует*) отражает гармоничные отношения между мужем и женой в традиционном китайском браке. Хотя внешне фразеологизм подчеркивает доминирующее положение мужчины, на самом деле подразумеваются взаимная зависимость и молчаливое взаимопонимание между мужем и женой. Есть сходство между этой концепцией и русским культурным взглядом на отношения между мужем и женой, который подчеркивает гармонию и сотрудничество в браке [1].

Роли мужчин и женщин в браке и семье также четко отражены в китайских фразеологизмах. Для мужчин фразеологизм «男主外 · 女主内» (*муж управляет внешними делами, жена – внутренними*) четко разграничивает обязанности мужчин и женщин в семье. Мужчины отвечают за внешние дела семьи, такие как заработок денег для поддержания семьи, а женщины – за внутренние дела семьи, такие как работа по дому и уход за детьми. Эта концепция отражает четкое разделение ролей между мужчинами и женщинами в традиционном китайском обществе и подчеркивает положение мужчины как кормильца в семье. Что касается женщин, то фразеологизм «女子无才便是德» (*для женщины важнее не талант, а добродетель*) отражает традиционные ожидания от женщин. В древние времена добродетелью женщины считались мягкость, послушание, а не талант и способности. Такая точка зрения ограничивала развитие женщин и обеспечивала им относительно низкий статус в семье и обществе. Однако с развитием современного общества статус и роль женщины кардинально изменились. Например, фразеологизм «妇女能顶半边天» (*женщины могут удерживать полнеба*) подчеркивает важность женщины в семье и обществе. Женщины не только способны нести ответственность в семье, но и играют значительную роль в обществе, выполняя важную и серьезную работу наравне с мужчинами. Эта концепция отражает переоценку современным обществом статуса женщины [4].

III. Сравнение понятий *брак* и *семья* в русских и китайских фразеологизмах

1. Сходство традиционных представлений о браке и семье

Анализируя русские и китайские фразеологизмы, мы можем обнаружить, что между двумя культурами существуют определенные сходства в представлениях о браке и семье. Прежде всего, в обеих культурах подчеркивается стабильность брака и важность семьи. И русское *семья – это крепость*, и китайское

«百年修得同船渡 · 千年修得共枕眠» (сто лет нужно для того, чтобы с кем-то сесть в одну лодку, тысяча лет – чтобы разделить с кем-то одну постель) отражают ценность и ожидания людей в отношении семьи. Во-вторых, в обеих культурах четко определены роли мужчин и женщин в браке и семье. Традиционно мужчины считаются кормильцами и защитниками семьи, в то время как женщины отвечают за домашние дела и заботу о членах семьи. Такое разделение обязанностей отражено в обеих культурах относительно роли мужчин и женщин [5].

2. Культурные различия

Несмотря на имеющиеся сходства, представления о браке и семье в русских и китайских идиомах отражают и некоторые различия между двумя культурами. При оценке женщин в русской культуре акцент главным образом делается на их мягкости, доброте и красоте. Например, фраза *жена – цветник, а муж – садовник* сравнивает женщин с цветами, подчеркивая их красоту, беззащитность и потребность в уходе. В китайской культуре, напротив, оценка женщин больше сосредоточена на их характере и способностях. Например, фразеологизм «*妇女能顶半边天*» (женщины могут удерживать полнеба) подчеркивает способности и независимость женщин, отражая обновленное понимание статуса женщины в современном обществе. Это различие показывает разные ожидания и стандарты оценки женской роли в двух культурах.

Что касается представлений о браке, то в русской культуре больше внимания уделяется эмоциональным элементам брака, таким как любовь и романтика. Китайская культура, напротив, уделяет больше внимания судьбе и социальной ответственности брака. Например, идиома «*夫唱妇随*» (муж ведет, жена следует) подчеркивает гармонию и сотрудничество между мужем и женой и отражает социальную ответственность и семейную концепцию брака [3].

3. Изменения в современном обществе

С развитием современного общества представления о браке и семье в обеих культурах постепенно меняются. В России начал появляться ряд современных фразеологизмов, отражающих возросший статус и независимость женщин. Например, *женщина нуждается в мужчине, как рыба нуждается в велосипеде* – это шутовское выражение женской независимости, которое подчеркивает автономный статус женщины в современном обществе. В Китае с развитием общества и улучшением положения женщин некоторые традиционные фразеологизмы постепенно обретают новые значения. Например, фразеологизм «*男主外 · 女主内*» (муж управляет внешними делами, жена – внутренними) в современном обществе перестал строго соблюдаться, и все больше женщин стали выходить из дома и принимать участие в социально-экономической деятельности, разделяя с мужчинами обязанности по управлению семьей и обществом.

Анализ русских и китайских фразеологизмов дает представление о браке и семье, а также понятие мужественности и женственности в обеих культурах. Наши культуры имеют определенные сходства в своих традиционных

представлениях, подчеркивая стабильность брака и важность семьи, а также четко разграничивают роль мужчин и женщин в семье. Однако с развитием современного общества представления о браке и семье в русской и китайской культурах постепенно меняются, так, в частности, статус и роль женщины повышаются и переосмысливаются.

Фразеологизмы, как особый языковой феномен, дают нам уникальную возможность исследовать ценности и мировоззрение в разных культурах. Сравнительное изучение русских и китайских фразеологизмов поможет нам лучше понять сходства и различия между двумя культурами и будет способствовать лучшему взаимопониманию между представителями разных культур. В современном обществе мы должны уважать и терпимо относиться к различным культурным концепциям и в то же время активно содействовать гендерному равенству и социальному прогрессу, чтобы брак и семья стали гаванью для счастливой жизни людей.

Библиографический список

1. Воронина О.А. Гендерная культура в России: традиции и новации. М.: Институт философии РАН, 2018. 109 с.
2. Хуан Чжунлянь, Ли Яшу. Научный перевод. Пекин: Китайское изд-во иностранных переводов, 2004. 444 с.
3. Лю Мицин. Современная теория перевода. Пекин: Китайское изд-во иностранных переводов, 1999. 302 с.
4. Ван Ли. Древний китайский язык. Пекин: Книжная компания Чжунхуа, 1999. 370 с.
5. Юань Кэ. Древнекитайская мифология. Пекин: Коммерческое изд-во, 2016. 527 с.

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ «ВЕЧНОСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

ASSOCIATIVE FIELD “ETERNITY” IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

К.С. Любавский

K.S. Lyubavskiy

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

Вечность, ассоциативное поле, языковое сознание, межкультурные исследования, русская лингвокультура, китайская лингвокультура.

В статье рассматривается структура ассоциативного поля концепта «вечность» в языковом сознании русских и китайских студентов. На основе данных цепочечного ассоциативного эксперимента выявляются ключевые семантические связи, отражающие культурные и когнитивные особенности восприятия данного концепта. Сравнительный анализ позволяет установить как универсальные, так и национально-специфические черты в понимании вечности представителями двух лингвокультур.

Eternity, associative field, linguistic consciousness, intercultural studies, Russian linguoculture, Chinese linguoculture.

The article examines the structure of the associative field of the concept of “eternity” in the linguistic consciousness of Russian and Chinese students. Based on the data of the chain associative experiment, key semantic connections are identified that reflect the cultural and cognitive characteristics of the perception of this concept. Comparative analysis makes it possible to establish both universal and national-specific features in the understanding of eternity by representatives of two linguistic cultures.

Концепт «вечность» является одной из фундаментальных категорий человеческого мышления, тесно связанной с философскими, религиозными и культурными традициями. В разных языковых картинах мира он приобретает специфические характеристики, обусловленные историческим опытом и системой ценностей. Данное исследование направлено на выявление особенностей ассоциативного поля вечности в языковом сознании русских и китайских студентов.

Анализ языкового сознания открывает уникальные возможности для проникновения в глубинные пласты культурных ценностей, поведенческих моделей и когнитивных структур, характерных для той или иной лингвокультурной общности. Более того, подобные исследования выявляют потенциальные точки межкультурного напряжения, возникающие при взаимодействии носителей

различных языковых картин мира и имеют важное прикладное значение для развития эффективного межкультурного диалога в условиях глобализации.

Сложноорганизованная природа языкового сознания представляет собой динамическую систему, где все элементы находятся в состоянии постоянного взаимодействия и взаимовлияния. Эти глубинные связи, часто неосознаваемые самими носителями языка, формируют сложную сеть ассоциаций и смысловых конфигураций. В связи с этим возникает вопрос: каким образом можно исследовать столь многомерный и изменчивый феномен?

Современная лингвистика предлагает различные методологические подходы к решению этой задачи, среди которых особую эффективность демонстрирует анализ ассоциативных полей. Согласно «Словарю лингвистических терминов» О.А. Ахмановой, ассоциативные поля – это совокупность ассоциативных представлений, так или иначе связанных с данным словом [1, с. 334]. Этот метод позволяет выявить имплицитные связи между концептами, вербализовать скрытые слои языкового сознания и проследить культурно обусловленные закономерности в организации смыслового пространства.

Как показывают многочисленные исследования, ассоциативные поля выступают своеобразным «мостом» между индивидуальным и коллективным сознанием, отражая как универсальные, так и культурно-специфические особенности восприятия действительности, включающие в себя «фрагменты образов сознания, мотивов и оценок носителей той или иной культуры» [4, с. 5].

Особую ценность ассоциативный метод приобретает в сравнительных исследованиях, где он позволяет не только фиксировать различия в концептуализации ключевых понятий, но и выявлять глубинные культурные установки, определяющие специфику национального мировосприятия. Именно этот подход был положен в основу исследования стимула «вечность» в русском и китайском языковом сознании.

Для исследования языкового сознания используется анализ семантики языковых единиц, охватывающих его в процессе номинации и коммуникации. Языковое сознание изучается экспериментально, преимущественно с помощью ассоциативного эксперимента, который позволяет реконструировать возможные связи языковых единиц в сознании, выявлять характер их взаимодействия в различных процессах понимания, хранения и порождения речи [3, с. 49] и в известной степени структурировать и моделировать языковое сознание [2, с. 266].

Основным методом исследования стал свободный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 50 русских и 50 китайских студентов. Респондентам предлагалось назвать первые возникающие в сознании слова-ассоциации к стимулу «вечность». Полученные данные систематизированы и проанализированы с использованием методов количественного и качественного лингвистического анализа. Далее представлены тематические блоки, которые были выявлены как преобладающие в реакциях респондентов двух различных лингвокультур.

Анализ ответов русских студентов выявил следующие тематические блоки и ключевые ассоциации:

- **временные** (*время, бесконечность, вечно, долго*);
- **религиозно-философские** (*Бог, душа, бытие*);
- **природно-стихийные** (*космос, природа, звезды, океан, море, свет*).
- **психоэмоциональные** (*любовь, страх, счастье, апатия*);
- **социально-этические** (*жизнь, смерть, мир, история*).

В китайской выборке преобладали тематические блоки и ключевые ассоциации, в существенной мере совпадающие по содержанию с результатами русскоязычной выборки; ср.:

- **временные с акцентом на цикличность** (*круг, цикл*);
- **философско-космологические** (*дух, вселенная, неизменность духа и мира, долгий, как небо и постоянный, как земля*);
- **природно-стихийные** (*небо, солнце, вода*);
- **психоэмоциональные** (*любовь, болезненный*).
- **социально-этические** (*долголетие, воля, закон, вечное существование, вечная жизнь, история, память предков*).

Различия между элементами и содержанием выделенных тематических блоков обусловлены культурными факторами: в русской традиции более выражено христианское восприятие вечности как вневременного божественного бытия, тогда как в китайской культуре доминируют идеи даосизма и конфуцианства, акцентирующие внимание человека на идеи гармонии и цикличности мироздания.

Проведенное исследование демонстрирует, что концепт «вечность» в русском и китайском языковом сознании имеет как зоны семантического пересечения (связь с бесконечностью и космосом), так и видимые различия, обусловленные культурными традициями. Полученные данные могут быть использованы в дальнейших исследованиях по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 571 с.
2. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. 2019. № 1А. С. 265–275.
3. Любавский К.С. Ассоциативное поле как способ изучения языкового сознания носителей различных этносов // Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: матер. междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 28–29 февраля 2024 г. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2024. С. 48–51.
4. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов М.: АСТ-Астрель, 2002. Т. 1: От стимула к реакции. 784 с.

РУССКАЯ КУЛЬТУРА И РУССКИЙ ЯЗЫК: ПРИНЦИПЫ, СТРУКТУРА И МЕТОДИКА СОПРЯЖЕННОГО ОСВОЕНИЯ

RUSSIAN CULTURE AND RUSSIAN LANGUAGE: PRINCIPLES, STRUCTURE AND METHODOLOGY OF INTEGRATED ACQUISITION

Е.В. Осетрова

E.V. Osetrova

Русский язык, русская культура, текст, речь, структура, комплексное освоение, РКИ.

В статье представлены трехуровневая структура сопряженного освоения языка и культуры в предметной области РКИ: «язык – текст – речь», – а также принципы такого освоения: целостность, фрагментарность, систематичность, методическая свобода.

Russian language, Russian culture, text, oral communication, structure, comprehensive development, RFL.

In this article, a three-level structure of integrated language and culture acquisition in the field of Russian as a foreign language (RFL) is presented: “language – text – speech”. Also, the principles of such acquisition are described: integrity, fragmentation, systematicity, methodological freedom.

Поиск принципов, разработку структуры и методики сопряженного освоения языка и культуры в пространстве обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) автор данной статьи предлагает вести с учетом двух пар взаимосвязанных понятий, а именно:

– сознание человека – как «отражение действительности, как бы преломленное через призму общественно выработанных языковых значений, понятий» [7, с. 283] и русское языковое сознание – как то, что предопределяет «специфику русского культурного пространства» [4, с. 5];

– картина мира (глобального образа мира) – как «отображение в психике человека... окружающей действительности, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами» [6, с. 18], результат прошлого того народа, к которому мы себя причисляем [11, с. 161], и языковая картина мира (далее – ЯКМ) – как зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности [13, с. 9].

Приведенные формулировки детализируют и развивают основополагающую методологическую идею о естественной взаимосвязи накопленной каждым национальным коллективом культуры, и языка, ее отражающего, выражающего и одновременно влияющего на восприятие мира. Соотношение двух этих феноменов, детализированное во множестве дефиниций и выкладок, обсуждается в границах лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, языковой семантики, психолингвистики, теории языковой картины мира.

Другой научной идеей, которая положена в основу данных изысканий, становится необходимость комплексного постижения любого феномена, соотносимого с языком, с учетом трех его ипостасей: собственно языковой (знаковой), учитывающей устройство языка как семиотической системы; речевой (процессной) демонстрирующей, как используется язык в ходе коммуникации, социального взаимодействия; текстовой (продуктивной), сосредоточивающей информацию о мире, передаваемую на данном языке.

Важность названного триединства отмечают многие исследователи. Подобную структуру выделяет Г.А. Золотова, рассуждая о коммуникативных принципах грамматики: «Языковая система, не данная нам в непосредственном наблюдении, реализуется в речи, в текстах, устных и письменных, как продукте многообразных общественно-речевых действий говорящих» [3, с. 39]; к ней же (структуру) отсылает Ю.М. Лотман, выделяя традиционный набор элементов общения «передающий – текст (язык) – принимающий» [5, с. 12]. Наконец, на нее ориентирована теория речеведения [9; 10]: «Если мы берем факт языка, то необходимо учитывать, в каких речевых условиях и в каких текстах он используется; исследуя факт речи, мы не можем отвлечься от того, в каких текстах он проявляется и каких языковых средств требует для своей реализации; изучая определенный текст (тексты, тип текстов), мы выясняем речевые условия их создания и обращения, а также специфику языкового воплощения. За этой неразъемной трехзвенной цепью стоят определяющие ее стабильность или изменимость социокультурной реалии» [12, с. 72].

Показательно, что русский язык как иностранный также обычно предъявляют студенческой аудитории в трех методических направлениях: целый ряд предметов базируются на изучении уровневого устройства языка (от фонетики и лексики, через морфемiku и словообразование, к морфологии и синтаксису); другие совмещены с регулярными тренировками его использования в разнообразных ситуациях речи; третьи имеют в виду упражнения по чтению, пересказу и продуцированию текстов.

Рабочей в итоге признается структура, в границах которой постижение русской культуры иностранными обучающимися происходит с учетом условного лингвистического треугольника, вершины которого образует триада «русский язык – речь (коммуникация) – текст», а сопряженное изучение языка и культуры обретает свою динамику в учебной деятельности, позволяя отвечать на важные вопросы: «Как устроен язык?», «Как описывается действительность?» и «Как организовано общение?» – с отсылкой к национальному компоненту.

Что касается конкретных методических установок, которые предложено использовать при реализации данного подхода, они формулируются следующим образом.

Во-первых, с учетом традиции отечественного образования, ориентированной на формирование целостного знания об изучаемом предмете, в границах каждого из трех выделенных направлений полезно давать материал таким образом, чтобы он показывал, как культура входит в сознание носителя через язык, отмечая,

с одной стороны, более или менее объемные «участки», которые демонстрируют ее влияние на целое языка, его организацию и систему. А с другой – акцентировать внимание на отдельных фрагментах культурного содержания, которые являются значимыми для национального языкового самосознания.

Имея в виду вышесказанное, работая с текстами, следует изначально выбрать ту или иную модель, отражающую устройство действительности, и учитывать ее в процессе всего курсового обучения. Ею может стать, например, сферная модель, основанная на представлении о существовании нескольких базовых социальных пространств (бытовая, профессиональная, рекреационная, эстетическая, сакральная, научная, политическая, образовательная сферы), либо одна из антропоцентрических моделей, в центр которой выведен человек как главный субъект и элемент мира (природа → человек ← жизненный уклад). В свою очередь, детализированное содержание этих пространств будет раскрываться в рамках конкретной темы, подобранных учебных текстов с учетом знакомых обучающимся универсальных культурно-языковых представлений. На их фоне можно осуществлять знакомство обучающихся с элементами национальной культуры, концептами, которые оформляются лексическими, грамматическими средствами и поэтапно вводятся в текстовую часть урока; несколько рядов таких концептуальных наборов приведены ниже в качестве примеров для разработки культуро-емких тем:

- о природе: климат, в том числе холод, мороз, снег, Сибирь...; животный мир, в том числе медведь, волк, соболь, овод, мошकारа...; мир растений – тайга, ромашка, жарок...; пространство – ширь, простор, сопки...; и т.д.

- о человеке: характер, в том числе русская душа, доброта, теплота, единение, свойскость, удаль, горячность, искренность...; любовь, в том числе радость, сострадание, тоска, разлука...; дружба – преданность, прочность...; семья – хозяин (он/сам), хозяйка (она/сама), деды, ребяшня, родня, родные (свои/наши), соседи, гости (погостить), пришлые (чужие)...; и т.д.;

- об укладе, способе жизни: работа, в том числе труд, труженик, работага, до седьмого пота, на износ, лень, всем миром...; дом, в том числе город/деревня, на земле, кухня, двор, улица, в тесноте, да не в обиде...; еда – в том числе угощение, пельмени, блины, пироги, заготовки, «все свое»...; отдых – застолье, дача, баня, по грибы, по ягоды; игры и спорт – снежки, снежная баба, горка, лыжи, хоровод, хором...; и т.д.

Данный подход к сопряженному освоению русского языка и культуры соотносим с практикой РКИ: учебная литература, поурочное планирование, устная и письменная работа с текстами часто основаны на подобных установках, в основу которых положен принцип отбора для обсуждения содержательно значимого для современного человека материала; ср. типичные учебные темы: «Семья», «Друзья», «Дом», «Работа», «Образование», «Путешествие», «Спорт», «Хобби», «Традиции» и др. С той лишь разницей, что целевой вектор, направленный на комплексное изучение языка и культуры, требует более последовательного акцентирования культурно-языковой составляющей.

Что касается уровня освоения языка, его культуроемкие, содержательные и формальные составляющие сосредоточены не только на лексическом, но и на грамматическом уровне. Так, с представлением о действительности, усвоенным культурно-языковым сознанием, коррелирует система знаменательных частей речи, каждая из которых в упрощенной трактовке соответствует определенному элементу некоего положения дел: его событийное ядро – это процесс, действие или состояние репрезентированы глаголом, а обстоятельства происходящего – наречиями, участники события оформлены существительными, а их признаки, свойства и характеристики – прилагательными и числительными. Такой подход позволяет концентрировать внимание прежде всего на функциональном аспекте предложения, грамматическая база которого, используемая как своеобразный конструктор с множеством деталей, помогает составить точное описание события или факта. Смещение с системного на фрагментарный способ предъявления культурно значимых феноменов, в свою очередь, диктует обращение к ряду грамматических категорий; у существительного – это, в частности, падеж (фиксирование на грамматическом уровне ролевых отношений участников) и род (языковая трактовка действительности с учетом гендерного фактора), у глагола – вид (указание на предельность/непредельность, завершенность/незавершенность всякого процесса) и залог (иерархическое с учетом коммуникативного задания распределение ролей участников).

Наконец, обращение к третьему компоненту обозначенной структуры демонстрирует, кроме прочего, национальную обусловленность конкретных ситуаций общения, манеры поведения участников, их целеполаганий, то есть влияние культуры на организацию речи. Соответствующая идея давно усвоена лингвистами, интересы которых развиваются на поле прагмалингвистики и лингвокультурологии. Здесь достаточно указать на исходное положение о национально-культурной специфике коммуникации, дискурса и русского культурного пространства, обусловленных ментефактами русского языкового сознания В.В. Красных [4, с. 5, 154, 316; и др.], сослаться на разделы «Культура и стиль коммуникации», «Культура и культурные ценности», «Эмоции в культуре, языке и коммуникации» из книги Т.В. Лариной, которая, уделяя особое внимание категории вежливости, предлагает описание национально-культурных особенностей коммуникативных стилей и «манер» русских и англичан [5, с. 26, 57, 97], или обратиться к монографии В.В. Дементьева, посвящающего десятки страниц национальным сценариям общения и категории персональности – важнейшей коммуникативной ценности русской культуры [2, с. 16, 63; и др.].

Культурно обусловленными являются организация пространства общения, сценарии типичных ситуаций общения, формулы речевого этикета, обращения, правила речевого поведения, речевые нормы и отбор стилистических средств, предпочитаемые стратегии, тактики и ходы развития диалога и др. – разнообразные факторы, обстоятельства и единицы общения, каждый из которых – образец комплексного проникновения культурных традиций в фактуру вербальной коммуникации. В этом контексте как вариант их активной целостной и одновременно

детализированной работы предлагается рассматривать систему речевых жанров. Аргументами для данного выбора становится следующее. Речевой жанр, по М.М. Бахтину [1], – универсальная единица речи, типичное и узнаваемое высказывание – имеет все признаки типологической простоты. Разделяясь по параметру цели на информативные (сообщить), императивные (каузировать действие), оценочные (оценить) и этикетные (организовать/поддержать общение) высказывания, жанровая система интуитивно понятна человеку и легко переносится в практику опыта нового. С другой стороны, всякая жанровая система впитывает элементы окружающей ее культуры, поскольку развивается и детализируется только на национальной почве. Отсюда естественно появление культурно специфичных жанров и/или особых вариантов известных жанров, которые на стадии обучения РКИ требуют не только уточнения их содержания и предназначения, но и ориентированного на конкретные потребности освоения; ср. общеизвестный жанр рассказа и русский «разговор по душам», принятую в любом социуме похвалу и русские «жалобы на жизнь», обычную просьбу и русский «дружеский совет», объединяющее всех приветствие и русское «приглашение к столу».

В заключение перечислим принципы, которые положены в разработку предложенной методической структуры, реализация которой нацелена на усвоение обучающимися идеи о культурной наполненности языка, в конечном счете – на эффективное сопряженное освоение русского языка и культуры: 1) целостность как способ представления предметного материала РКИ, что позволяет продемонстрировать структурообразующий, систематизирующий характер взаимосвязи языка и культуры; 2) фрагментарность как возможность выделить ключевые для национального языкового сознания элементы культурного содержания – своеобразные «диагносцирующие пятна» русской культуры, отраженные в языке; 3) систематичность, позволяющая учитывать в процессе обучения РКИ триединство языка, речи и текста; 4) методическая свобода, предполагающая самостоятельность преподавателя в выборе культуроемкого лингвистического материала, а также способов его введения в учебный процесс.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 250–296.
2. Дементьев В.В. Коммуникативные ценности русской культуры: Категория личности в лексике и прагматике. М.: Глобал Ком, 2013. 336 с.
3. Золотова Г.А. Коммуникативный фактор как критерий решения дискуссионных вопросов грамматики // Труды по русской и славянской филологии: Лингвистика: Новая серия. Тарту: Tartu Ulikooli Kirjastus / Tartu University Press, 1999. Т. II: Прагматический аспект исследования языка. С. 38–44.
4. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с.

6. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16–21.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972. 575 с.
8. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Прогресс, 1992. 272 с.
9. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М.: Флинта – Наука, 1998. 310 с.
10. Речевое общение: специализированный вестник / Сибирск. федерал. ун-т. Красноярск, 2009. Вып. 10–11 (18–19). 317 с.
11. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 139–162.
12. Шмелева Т.В. Словесность в свете интеграции и дифференциации // Педагогика, психология, словесность: сб. ст. / Новгород. гос. ун-т. Великий Новгород, 2005. С. 70–96.
13. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира: модели пространства, времени и восприятия. М.: Гнозис, 1994. 343 с.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РЕЧЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА МЕЖКУЛЬТУРНУЮ КОММУНИКАЦИЮ В УЧЕБНОЙ СФЕРЕ

THE INFLUENCE OF GENDER SPEECH STEREOTYPES ON INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL FIELD

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Гендерные стереотипы, речевое поведение, коммуникация в учебной сфере, речевые стратегии, особенности мужской и женской речи.

В статье рассматривается понятие гендерного речевого стереотипа в аспекте его влияния на коммуникацию в учебной сфере. Гендерный стереотип находит отражение в выборе речевых стратегий, предпочтении эмоциональной или фактуальной стороны передаваемой информации, отборе языковых средств. Описываются особенности мужской и женской речи студентов из Китая, их влияние на выбор модели учебного взаимодействия с преподавателем и стиля познавательной деятельности.

Gender stereotypes, speech behavior, communication in the educational field, speech strategies, features of male and female speech.

The article examines the concept of a gender speech stereotype in terms of its impact on communication in the educational field. The gender stereotype is reflected in the choice of speech strategies, the preference for the emotional or factual side of the transmitted information, and the selection of linguistic means. The author describes the peculiarities of male and female speech of Chinese students, their influence on the choice of a model of educational interaction with a teacher and a style of cognitive activity.

Стереотипы – довольно противоречивое явление, т.к., с одной стороны, каждый человек стремится представить себя как яркую индивидуальность, имеющую собственное мнение и позицию, но с другой – нельзя, пожалуй, назвать ни одного человека, который бы не имел в своем багаже определенного запаса стереотипов.

«Основой стереотипа являются различные источники информации, которые формируют определенное мнение относительно какой-либо группы людей или отдельно взятого человека или явления» [5, с. 21]. В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении гендерных стереотипов и их влиянии на межкультурную коммуникацию в учебной сфере.

Гендерный стереотип представляет собой некую схему, определяющую «языковые, психологические, социальные, историко-культурные особенности восприятия и мировоззрения личности как представителя определенного пола» [9]. Указанные особенности детерминированы личным и социальным статусом индивида и проецируются на его взаимодействие с другими индивидами в процессе

коммуникации. Исходя из этого, гендерный стереотип может быть интерпретирован как «совокупностью социально обусловленных и социально значимых аспектов поведения мужчин и женщин, в том числе и языкового, которые конструируются и выражаются в рамках культуры данного общества... фиксируются в языке и влияют на поведение человека, в том числе и речевое» [10, с. 10].

Социальная сторона гендерного стереотипа включает объективные различия между мужчиной и женщиной; субъективные отношения к мужчине и женщине, принятые в данной культуре и социуме; разные ожидания от мужчины и женщины и разные требования к ним; разные модели речевого поведения.

В частности, гендерные особенности в употреблении языка проявляются в выборе речевой стратегии. Для женской модели речевого поведения характерно более внимательное отношение к собеседнику и стремление к единению с группой, что говорит о предпочтении стратегий сотрудничества. Для мужчин доминантными являются стратегии конфронтации, поскольку яркой чертой мужского коммуникативного поведения является стремление к лидерству и конкуренции [7].

Гендерные предпочтения проявляются также на уровне содержания речи. Так, женщинам важнее эмоциональная сторона высказывания, поддержка собеседника в фатическом общении, тогда как для мужчин важным в содержании высказывания является фактическая информация.

На уровне выбора языковых средств и построения высказывания учеными выявлены особенности мужской и женской речи, затрагивающие разные уровни языка. Так на фонетическом уровне для произношения мужчин характерен акцент на согласные, для женщин – растягивание гласных, также женщинам свойственны такие особенности произношения, как дифтонгизация, лабиализация и придыхание. Женщины в большей степени, чем мужчины, используют нормативные произносительные варианты, зафиксированные в словарях. В силу большей эмоциональности речи женщины активнее используют интонационные средства. На словообразовательном уровне особенностью женской речи является использование диминутивов. На грамматическом уровне различия мужской и женской речи проявляются в разной длине предложения, в предпочтении определенных грамматических форм [2; 3; 4; 6; 11; 13; и др.].

Учебная сфера представляет собой один из аспектов социального взаимодействия, в ходе которого реализуются модели поведения, основанные на гендерных стереотипах. Социальным объектом нашего наблюдения являются группы иностранных студентов, включающие этнических китайцев. Для обучения в российских вузах характерны смешанные в гендерном отношении группы. Следует заметить, что в зависимости от направления подготовки студенческие группы могут характеризоваться доминированием женского или мужского контингента, либо разновесным составом. Для направления подготовки Лингвистика порядка 80 % в составе группы – девушки.

И.Е. Бобрышева выделяет следующие особенности учебно-познавательной деятельности учащихся из Азиатско-Тихоокеанского региона (Япония, Корея, Китай): «зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация и т.д.), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение (установление тождества), конкретизация, сопоставление своего действия с образцом/образом (контроль), дедуктивное рассуждение, повторение и обзор» [1, с. 29].

Анализируя гендерные предпочтения в выборе китайскими студентами стиля учебно-познавательной деятельности, Чжан Ифань приходит к выводу, что «мужчины более склонны к соревновательным формам учебной деятельности, таким как олимпиады и конкурсы, а женщины – к коллективным формам, таким как работа в группе и дискуссии» [23, с. 29]. Такую особенность автор объясняет традиционной китайской коллективистской культурой, где не приветствуется индивидуализм.

Китайские студентки предпочитают консервативный и формальный стиль учебной деятельности, что объясняется культурными нормами и ожиданиями социума в отношении коммуникативного поведения женщины. Коммуникативное взаимодействие с преподавателем у юношей отличается большей гибкостью, они охотнее воспринимают демократичную модель, принятую в российских вузах.

При построении коммуникации с преподавателем китайские студенты обоих полов предпочитают модель, характерную для их культуры, однако следует отметить различия в ее проявлении. Для студенток характерно большее внимание к вербальным проявлениям вежливости, тогда как юноши склонны демонстрировать почтение в материальной форме (предлагают преподавателю воду, кофе и под.).

По нашим наблюдениям, проекция гендерных предпочтений в стиле познавательной деятельности на речевое поведение учащихся мужского и женского пола проявляется в том, что девушки чаще склонны извиняться перед преподавателем в случае неправильного ответа. Они более сдержанны при высказывании собственного мнения, предпочитают слушать, долго и тщательно обдумывают ответ, при формулировке ответа склонны использовать знакомые стандартные модели. Юноши свободнее высказывают свое мнение, в меньшей степени опасаются ошибочных ответов.

Формирование коммуникативной компетенции как основная цель обучения РКИ предполагает учет различных факторов, повышающих эффективность процесса и его результативность. К числу таких важных факторов следует отнести гендерные особенности, учет которых «позволяет выстраивать продуктивные образовательные стратегии, в которых внимание к гендерным различиям в значимой степени влияет на интенсификацию процесса обучения иностранному языку» [8, с. 4].

Библиографический список

1. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 48 с.
2. Бровина А.В. «Doing gender» в речевом поведении // Гуманитарный научный вестник. 2023. № 6. С. 1–5.
3. Бурвикова Е.В. Обучающая языковая среда в гендерном аспекте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 19 с.
4. Величко Е.В., Васильченко А.А. К проблеме гендерного анализа речевого поведения в диалогической речи // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 3-1. С. 121–122.
5. Глызина В.Е., Митякина К.В., Пашаева И.В. Прототип и стереотип как механизмы восприятия человеком окружающего мира // Вопросы современной лингвистики. 2024. № 5. С. 18–26.
6. Лакофф Р. Язык и место женщины. М., 1975.
7. Манухина И.А. Гендерные особенности речевого поведения // Ползуновский вестник. 2006. № 4. С. 281–284.
8. Овчинникова Т.Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 22 с.
9. Петрова В.А. Гендерные особенности обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2007. 212 с.
10. Полевая И.В. Речевые гендерные стереотипы и их реализация в Российском аналитическом телевизионном дискурсе (на материале ток-шоу «Диалог» и «В фокусе» телеканала РБК-ТВ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 22 с.
11. Скачкова И.И. Гендерная проблематика в зарубежном теоретическом языкознании: к истории вопроса // Вестник ТГЭУ. 2009. № 4. С. 119–132.
12. Чжан Ифань. Гендерные предпочтения в выборе стиля учебно-познавательной деятельности китайскими студентами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2023. № 2 (64). С. 185–192.
13. Чжан Ифань. Гендерные различия в выражении эмоций в устной речи китайских обучающихся // Высшее образование сегодня. 2024. № 3. С. 140–143.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ-ЗООНИМЫ С КОМПОНЕНТОМ «МЫШЬ» В РУССКОЙ И КОРЕЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

ZOONIMIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT «MOUSE» IN RUSSIAN AND KOREAN LINGUOCULTURES

Е.С. Сазончик

E.S. Sazonchik

Научный руководитель О.А. Гришина
Scientific adviser O.A. Grishina

Фразеологизм, пословица, поговорка, зооним, антропоморфизм, зооморфизм, корейская культура, русская культура.

В статье рассматривается значение зоонимов, в частности фразеологических единиц с компонентом «мышь», в русской и корейской лингвокультурах. Анализ показывает, что зооморфный образ мыши в обеих лингвокультурах достаточно сложен, имеет схожие содержательные трактовки и не может быть сведен исключительно к негативному его осмыслению. Несмотря на то, что в русском языке фразеологических единиц с зоонимом «мышь» намного меньше, чем в корейском, в обоих языках качества животного интересуют обыденное сознание только постольку, поскольку могут характеризовать и оценивать самого человека.

Phraseological unit, proverb, saying, zoonym, anthropomorphism, zoomorphism, Korean culture, Russian culture.

The article examines the significance of zoonyms, in particular phraseological units with the “mouse” component, in Russian and Korean cultures. The author emphasizes that the zoomorphic image of a mouse in both linguistic cultures is quite complex, has similar meaningful interpretations, but cannot be reduced exclusively to its negative understanding. Despite the fact that in the Russian language there are far fewer phraseological units with the zoonym “mouse” than in Korean, in both languages the qualities of an animal interest everyday consciousness only insofar as they can characterize and evaluate the person himself.

Фразеологические единицы, несомненно, обогащают язык и выступают в качестве моста, соединяющего в единое целое культуру, менталитет и представления об окружающем мире. В статье термин «фразеологическая единица» используется в его широком значении: по Н.М. Шанскому, фразеологическая единица – это любое устойчивое сочетание слов, эквивалентное слову либо соответствующее предложению в семантическом и структурном отношении [9].

Одна из частных содержательных функций, фразеологизмов – отражение тех представлений о животных, которые сформированы в культуре того или иного народа, то есть приписаны им людьми.

Фразеологизмы-зоонимы играют ключевую роль в закреплении характеристик животных в сознании людей. Зооморфное и антропоморфное тесно

взаимосвязаны в значениях пословиц и поговорок, ведь, как отмечают авторы лингвокультурологического словаря «Русское культурное пространство», людям характерно сравнение качеств человека и животного [1]. Однако каждый народ наделяет животных специфическими качествами, из чего следует, что изучение соответствующих фразеологических единиц позволяет не только глубже понять представления о фауне, утвердившиеся в границах различных культур, но и выявить разницу в восприятии человеком природы в различных языковых картинах мира.

Зоонимы являются одной из самых древних групп лексики во всех языках: человек на протяжении тысяч лет воспринимал и описывал окружающий мир и себя самого, концентрируя внимание на одном из самых понятных и близких ему элементах сущего – животном. За всю историю человечества многие наименования животных стали устойчивыми метафорами, через которые люди обозначают собственные качества и характеристики. Несмотря на то что некоторые фразеологизмы-зоонимы одного языка имеют аналоги в других языках, формируя общую «часть» языковой картины мира, доказывая идентичное восприятия разными народами фауны, большое количество подобных фразеологических единиц «чужой» языковой принадлежности может показаться человеку странным и неуместным.

Так, в славянской культуре образ мыши приобретает негативное значение, что можно заметить в фольклоре и некоторых художественных текстах. В фольклорных представлениях этому животному приписывают отрицательные характеристики, указывая на его вредоносность: мышь считается сожителем домового, символом беды (пищит – к голоду, бежит из дома – жилище долго не простоит); убийство мыши также служило предвестником несчастья [5]. Примером подобной коннотации служит упоминание мыши в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где автор описывает ее как существо презренное и скверное. Несмотря на все сказанное, фразеологические единицы, включающие соответствующий зооним, не фиксируют однозначной отрицательной оценки.

Фразеологический словарь русского литературного языка насчитывает 8 фразеологических единиц с компонентом «мышь» [7], а словарь Ф.И. Молоткова – 7 [3]. В их пределах животное становится символом неприметности и скрытности – «как мышь затаиться», «мышь не проскочит», «серая мышка»; слабости в совокупности с хитростью – «кот из дома – мыши в пляс», однако может отсылать к чему-либо неприятному, как в поговорке «мыши на сердце скребут».

В корейской культуре, весьма специфической в восприятии русского человека, образ мыши также неоднозначен. Ее изображают не только как хитрое, проворное и умное существо – в определенный исторический период корейцы относились к мыши как к священному животному, способному предвещать бедствия, урожай/неурожай или морские крушения и несчастья. В то же время мышей характеризуют как вредителей, причиняющих ущерб, а формируя образное описание, обычно учитывают отрицательную ассоциацию, описывая мышь как ничтожное и жалкое существо [2; 8].

Неоднозначность образа мыши в корейской культуре объясняется множеством характеристик, которые имеет это животное. Несмотря на свой внешний вид, вызывающий отвращение, а также крайнюю бесполезность и нередко агрессивность при вторжении на людскую территорию, корейцы склонны считать, что все перечисленное – недостатки животного, рассматриваемые с точки зрения человека, а потому недостатки лишь условные, для природы данное животное имеет большое значение. Добавим к этому то, что мыши достаточно трудолюбивы и активны, их групповое существование подчинено четко выраженной иерархии и порядку. Частью корейской обыденной картины мира является то убеждение, что человек, рожденный в год крысы, станет великим и никогда не останется голодным [4].

«Словарь стандартного корейского языка» насчитывает 35 фразеологических единиц с компонентом «мышь» [6], в некоторых из них животное символизирует то же, что и в русских выражениях, а именно скрытность. Например, фразеологизм «쥐 숨듯», который можно перевести «как прячущаяся мышка», описывает человека, который умело замечает следы. По сути, о том же поговорка «쥐도 새도 모르게», имеющая значение «не знают ни мышь, ни птица». Пословица «쥐구멍에도 별 들 날 있다», в переводе «И в мышиной норе бывает солнечный свет», весьма позитивна и дарит надежду на то, что однажды темная полоса заканчивается в жизни всякого человека, независимо от его статуса или значимости.

В отдельную группу выделяются фразеологические единицы, в которых в разных аспектах обсуждается идея незначительности, совмещенная с протестным целеполаганием; ср. поговорки «쥐 새끼도 밟으면 짹 한다» («Даже мышонок пискнет, если наступить на него»), «쥐도 한 구멍을 파야 수가 난다» («Даже мышь должна вырыть норку, чтобы выжить») и «궁지에 든 쥐가 고양이를 문다» («Зажатая в угол мышь укусит кошку»). Трактовать это можно таким образом, что, если маленькое и слабое существо способно давать отпор в борьбе за жизнь, то человек тем более должен прилагать усилия для преодоления трудностей [6].

Отсюда следует вывод, что зооморфный образ мыши в обеих лингвокультурах – корейской и русской – достаточно сложен, имеет схожие содержательные трактовки, но не может быть сведен исключительно к негативному его осмыслению. Несмотря на то, что в русском языке фразеологических единиц с зоонимом «мышь» намного меньше, чем в корейском, в обоих языках качества животного интересуют обыденное сознание только постольку, поскольку могут характеризовать и оценивать самого человека.

Таким образом, в контексте фразеологических единиц устанавливается однозначная связь между человеком и животным. Подобная связь выражается через различные грамматические структуры, что позволяет описывать не только состояние или характер человека, но и его действия.

Библиографический список

1. Брилева И.С., Вольская Н.П., Гудков Д.Б. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. М.: Гнозис, 2004. 315 с.
2. Лим Су. Животный и растительный мир в корейских пословичных изречениях (Материалы к словарю символов) // Вестник Центра корейского языка и культуры. СПб.: Центр «Петербургское Востоковедение», 1997. Вып. 2. С. 199–212.
3. Молотков Ф.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ, 2006. 543 с.
- Общество начальных школ (История Кореи): Поговорки про крыс [초등학교 사회(한국사). 쥐와 관련된 속담], 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://m.blog.naver.com/sport_112/221768295786(.) (дата обращения: 11.01.2020).
4. Радосветов С. Образ мыши в славянской культуре [Электронный ресурс]. URL: <https://www.slavyarmarka.ru/obraz-myshi-v-slavjanskoj-kulture/> (дата обращения: 22.04.2015).
- Словарь стандартного корейского языка [표준국어대사전] [Электронный ресурс]. URL: <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do> (дата обращения: 27.12.2024).
5. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ. 2008. 828 с.
- Хо Юн Хи. Проворный и трудолюбивый символ богатства [호윤희. 민첩하고 부지런해 재물과 多産 상징] [Электронный ресурс]. URL: https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2020/01/01/2020010100092.html (дата обращения: 01.01.2020).
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 187 с.
7. WORDROW [Электронный ресурс]. URL: <https://dict.wordrow.kr/> (дата обращения: 19.10.2024).

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ «ЖИВОТНЫЕ» И «ПТИЦЫ» В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

PHRASEOLOGIES WITH A COMPONENT OF “ANIMALS” AND “BIRDS” IN CHINESE AND RUSSIAN

Хао Лэ

Hao Le

Научный руководитель В.Н. Замыслова
Scientific adviser V.N. Zamysova

Фразеологизмы, животные, птицы, сходства, различия, пословицы, культура.

Фразы, пословицы и поговорки о животных и птицах отражают взгляды русских и китайцев на историю, культуру, традиции, отношение к различным явлениям жизни, сходства и различия между двумя странами.

Idioms, animals, birds, similarities, differences, proverbs, culture.

Phrases, proverbs and sayings about animals and birds reflect the Russian and Chinese people's views on history, culture, traditions, different attitudes to various phenomena of life, similarities and differences between the two countries.

Русский и китайский языки – две культуры, которые имеют свои уникальные черты и особенные традиции. Они обладают и некоторыми общими элементами, которые могут быть использованы для сравнения фразеологических выражений в этих языках. Компоненты «животные» и «птицы» являются одним из важных элементов в обоих языках. Изучение таких фразеологизмов может помочь понять сходство и различия между русским и китайским языками и культурами, а также выявить особенности использования фразеологизмов с компонентами «животные» и «птицы» в различных ситуациях общения [Молотков, 1968, с. 45–67].

Выявление национально-культурных различий помогает решать проблемы взаимодействия людей разных культур.

В китайской и русской культурах имеются идиомы с компонентами «животные» и «птицы» с похожими символическими значениями [Войцехович, 2007, с. 17]. Например, *Волк* в русских фразеологизмах ассоциируется с лицемерием, злобностью, хитростью и жадностью. Русская идиома *волк в овечьей шкуре* имеет то же значение, что и китайская пословица *披着羊皮的狼*, что означает «лицемер с человеческим лицом». Выражение *волком смотреть* – синоним *狼顾虎视*, что означает смотреть злобно и свирепо. Фразеологизм *голодный как волк* – синоним *狼吞虎咽*, что означает «быть очень голодным, описывая поедание пищи», имеет значение – очень голодный, готовый съесть много и чего угодно.

Русская идиома *белая ворона* имеет то же значение, что и китайский фразеологизм 鹤立鸡群, что означает «редкий, необычный по своим качествам, чужаковатый человек, резко выделяющийся среди других людей». Например, русская идиома *повторять как попугай* имеет то же значение, что и китайский фразеологизм 鹦鹉学舌, что означает «человека, который просто механически повторяет чужие слова, не задумываясь о своих собственных».

Эти примеры показывают, что некоторые животные и птицы имеют схожее символическое значение в китайской и русской культурах, хотя конкретные фразеологизмы и их использование могут отличаться [Пэн, Чжэ И., 1983].

Животные часто имеют различные символические значения в разных культурах, и это отражается в фразеологизмах каждого языка. Вот несколько примеров наименований животных, которые символизируют разные вещи в китайской и русской культурах.

Наиболее типичная символика мыши – трусость. Китайцы часто говорят, что кто-то робкий, как мышь, но русские считают, что наиболее робким является заяц, поэтому китайское слово *робкий как мышь* (胆小如鼠) по-русски звучит как *трусливый как заяц* (胆小如兔). В китайской культуре сорока символизирует радость и удачу, как, например, *Сороки смеются, а черепахи танцуют*.

Конечно, есть и такие животные, которые имеют символическое значение только в одной культуре.

Символическое только в китайской культуре. В китайской культуре животные часто имеют символическое значение, и многие из них связаны с фразеологизмами. Рассмотрим несколько примеров. **Обезьяны** по своей природе остроумны, внимательны и сообразительны, и их часто изображают озорными, милыми и умными. Царь обезьян 孙悟空 в китайском классическом романе «Путешествие на Запад» так хорошо выразил эти черты обезьян, что они стали очень популярны.

Китай	Россия	Значение
猴年马月	Год обезьяны Месяц лошади	Означает непредсказуемость будущего исхода дел и, как правило, относится к будущим годам
山上无老虎, 猴子称大王	Когда в горах нет тигра, то и мартышка-царь зверей	Это метафора того факта, что не существует исключительно талантливых людей и что чуть менее талантливые люди могут выполнять важные роли
树倒猢猻散	Когда дерево упало, обезьяны разбежались	Когда рушится власть имущий, рушатся и те, кто от него зависит

Эти фразеологизмы отражают богатую символику и исторические традиции, связанные с животными в китайской культуре.

Символическое только в русской культуре. В русском языке существует множество фразеологизмов, связанных с животными, которые имеют особое значение в культуре России. Вот несколько примеров.

Медведь: *Медведь на ухо наступил* – это устойчивое выражение обозначает человека, у которого нет слуха, который плохо поет или не умеет петь. *Медвежья услуга* – неуместная помощь там, где она не требуется; неумелая, неловкая услуга, приносящая вместо помощи вред, неприятность.

Соловей: *Разливаться соловьем* – красноречиво рассказывать о чем-то мало-значительном.

Курский соловей – 1. Красивое исполнение песни, похвала.

2. Хвастливый человек.

Эти фразеологизмы отражают глубокую связь русской культуры с природой и животными, и каждый из них несет определенную мудрость или урок.

Причины различий между китайскими и русскими фразеологизмами о животных можно объяснить, как правило, в следующем.

1. Религия. Это особая форма человеческой культуры. В некотором смысле это та культурная форма, которая оказывает самое глубокое и широкое влияние на человека и общество.

2. Литературные произведения. Многие фразеологизмы в русском языке, использующие животных и птиц в качестве метафор, пришли из литературных произведений. Большинство устойчивых сочетаний в китайском языке пришло из литературы, биографий и исторических книг, многие из них имеют письменную окраску. Это отличается от риторической окраски русских идиом, которые в основном встречаются в живом разговорном языке.

3. Природная среда. Различия в природной среде привели к различиям в животных, с которыми часто имеют дело жители Китая и России.

4. Характеристика мышления. Китайский и русский народы имеют различия в образе мышления.

Изучение сходства и различий фразеологизмов в китайском и русском языках приводит не только к лучшему пониманию и использованию языков, но и к получению информации о культуре, менталитете, ценностях и образе жизни людей, говорящих на этих языках, и позволяет избежать недоразумений.

Библиографический список

1. Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского Языка. М.: Восток – Запад, 2007. С. 17.

2. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1968. С. 45–67.

3. Пэн Чжэ И. Русские идиомы. Пекин: Пекинское коммерческое изд-во, 1983.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКТАШ Рената, кандидат филологических наук, PhD, Университет Акдениз, литературный факультет, отделение русского языка и литературы (Анталья, Турция); e-mail: renataaktas@akdeniz.edu.tr

АМАНҒАЗЫ Әсел Еркінқызы, преподаватель, Семей қаласы, Alikhan Bokeikhan University (Әлихан Бөкейханов университеті, Казахстан); e-mail: as.amangazy@mail.ru

БОРИСОВА Яна Александровна, магистрант 2-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yana_borisova_00@list.ru

ГЛУШКОВА Софья Александровна, магистрант 2-го курса, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: avgustovst1@yandex.ru

ГО Тун (Китай), аспирант 1-го курса, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: 1020414033@qq.com

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

ДЫНЬКО Маргарита Леонидовна, учитель русского языка, МБОУ СШ № 16 (Красноярск); заместитель декана факультета психологии, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (Красноярск); e-mail: rita-s2003@list.ru

ЖАРИЧ Людмила Анатольевна, директор МОУ СОШ № 16 (Красноярск); e-mail: jarich74@mail.ru

ЗОРИНА Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации (Красноярск); e-mail: zorinavv2022@mail.ru

ИНГУЛ Виктор Васильевич, ассистент кафедры общего языкознания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: takmak@mail.ru

КАКИЕВА Гулзада Алимбековна, преподаватель, Ошский государственный педагогический университет им. А.Ж. Мырсабекова (Кыргызстан); e-mail: gulzadakakieva@gmail.com

КАНДЕР Турнип, сотрудник Почетного консульства Российской Федерации (Бали); преподаватель русского языка, Институт «Секола Тингги Бизнес Руната» (Республика Индонезия); e-mail: kanderturnip@gmail.com

ЛАЗАРЕВА Олеся Валерьевна, преподаватель кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета для иностранных граждан международного института экономики и лингвистики, Иркутский государственный университет; e-mail: lazarevaO1980@yandex.ru

ЛЮБАВСКИЙ Кирилл Станиславович, магистрант 2-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ghost_5156@mail.ru

ЛЭЙ Биннань (Китай), студент 2-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: leibingnan@yandex.ru

МАРЬИНА Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: marina_olvik@mail.ru

МОНДОШОВ Шамир Насирович, кандидат педагогических наук, доцент, Ошский государственный педагогический университет им. А.Ж. Мырсабекова (Кыргызстан); e-mail: mondoshov58@bk.ru

МОЦАРЕНКО Маргарита Валерьевна, студентка 5-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mocarenkom@gmail.com

ПОКУСИНА Любовь Андреевна, магистрант 2-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Pokusina2000@mail.ru

ПОНКРАТОВА Екатерина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ филологического факультета, Томский государственный университет; e-mail: ekponkratova@yandex.ru

ПОТЫЛИЦЫНА Дарья Сергеевна, магистрант 1-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Potylitsina_ds@mail.ru

САЗОНЧИК Елизавета Сергеевна, магистрант 1-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elliedrum@yahoo.com

САТЫБАЛДИЕВ Мусабек Маматович, старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет им. А.Ж. Мырсабекова (Кыргызстан); e-mail: michurinsk59@inbox.ru

СЕДОВА Анна Вячеславовна, магистрант 1-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Sanyas99@mail.ru

СЛАБОДКИНА Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; e-mail: Slabodkina.t@gmail.com

СОЛОМИНА Алиса Ивановна, аспирант 3-го курса, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: alisska_fox@mail.ru

ТАРАКАНОВА Дарья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ филологического факультета, директор центра довузовской подготовки, Томский государственный университет; e-mail: dashnik@mail.ru

ТАРАСЕНКО Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: Tvt2004@mail.ru

ТРОФИМОВА Елизавета Игоревна, лаборатория профессионального развития педагогов по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан, Красноярский краевой институт развития образования; e-mail: liza_trofimova_72@mail.ru

УРАЙЧИК Ксения Олеговна, аспирант 1-го курса, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: Ksenia.zhegalova@yandex.ru

ХАО Лэ (Китай), магистрант 1-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 2429100734@qq.com

ХАСЫБАО (Китай), магистрант 1-го курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: hasybao@yandex.ru

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

ВИНОКУРОВА Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент института филологии и межкультурной коммуникации, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: Vinokurova_ma@altspu.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

МАРЬИНА Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: marina_olvik@mail.ru

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

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

УМИНОВА Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: uminovanv@kspu.ru

Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы международной научно-практической конференции

Красноярск, 13–15 февраля 2025 года

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
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 03.07.25.
Формат 60х84 1/8.
Усл. печ. л. 19,75