

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
Институт Секола Тинги Бизнес Руната Республики Индонезия

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции

Красноярск, 30 октября 2023 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2023

ББК 81.411.2
Р 894

Редколлегия:

С.П. Васильева (отв. редактор)
Е.В. Осетрова
И.В. Ревенко
Т.В. Мамаева

Р 894 Русский язык как средство межкультурной коммуникации: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Красноярск, 30 октября 2023 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. С.П. Васильева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-667-9

ББК 81.411.2

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

ISBN 978-5-00102-667-9

(Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

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

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

| | |
|---|----|
| Айснер Л.Ю. Управление мотивацией как одна из важных проблем методики обучения РКИ | 6 |
| Альдавод Хасан Абдулкарим Кадих Адаптация арабских студентов в вузе..... | 10 |
| Лан Жуй Культурная лакуна прецедентных феноменов в межкультурной коммуникации и ее решение | 13 |
| Ибрагим Ибрагим Хуссейн Саад Сайед Специфика репрезентации понятия «страх» в русской лингвокультуре (на материале пословиц) | 17 |
| Ревенко И.В. Восполнение социокультурных лакун как средство повышения мотивации к изучению русского языка как иностранного..... | 21 |
| Худоилов Д.А. Механизмы мотивации иностранных студентов к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации и общения..... | 26 |
| Чжоу Ян Роль учителя в китайской культуре | 29 |
| Щербак О.А. Я в шоке (проблемы адаптации китайских студентов в русской культуре)..... | 33 |

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РКИ

| | |
|--|----|
| Азимов О.Н. Исследование проблем преподавания русского языка и литературы в Хатлонской области Республики Таджикистан | 37 |
| Алатея Мохаммед Басил Аббас СМИ и обучение русскому языку | 39 |
| Ван Юйлин Эмотивная семантика слова и основные подходы к ее изучению | 43 |
| Веткина А.В. Способы формирования лексических навыков у детей-инофонов | 47 |
| Гмызина В.С. Средства наглядности при обучении РКИ (на примере категории одушевленности/неодушевленности) | 52 |
| Дэгэцзинь Формирование у иностранных студентов социокультурной компетенции на основе использования русских пословиц и поговорок | 56 |
| Кручинина В.Н. Методы формирования общекультурной компетенции учащихся на уроках литературы при изучении произведений А.С. Пушкина..... | 61 |

| | |
|---|----|
| Михайлова Е.В. Обучение фразеологии как способ освоения лингвокультуры..... | 64 |
| Новокищнова Ю.В. Корректировка орфографических ошибок у детей-инофонов..... | 68 |
| Оленцова Ю.А. Роль русского языка в обучении иностранных студентов | 72 |
| Пантелева Е.А. Методика дистанционной подготовки учащихся к сдаче ОГЭ по русскому языку | 76 |
| Рожкова А.В. Обучение русскому языку арабских студентов | 80 |
| Силунь Чжэн Машинный перевод текста как средство обучения в методике преподавания РКИ | 84 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Мэни Ли Стилизация разговорной речи в художественном тексте на уровне синтаксиса (на материале произведений В. Токаревой) | 91 |
| Кипчатова А.В., Шибеев М.В. Террористический способ совершения действия как объект рассмотрения в рамках проведения судебной лингвистической экспертизы | 95 |
| Новосельцева И.И. Трансформация прецедентных феноменов в газетном заголовке как средство выражения оценки..... | 101 |
| Пушкарева И.А., Пушкарева Е.Ю. Образ розы в стихотворении М. Цветаевой «Благоухала целую ночь...» (1921) | 106 |
| Смирнов Е.С. Константы региональных лингвокультур: аспекты изучения и особенности репрезентации в устных и письменных текстах | 111 |
| Шахура К.Н. Ситуация речи как объект отражения в языковой картине мира..... | 115 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 118 |
| СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ..... | 120 |

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПРОБЛЕМ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

MOTIVATION MANAGEMENT AS ONE OF THE MOST IMPORTANT PROBLEMS OF RFL TRAINING METHODS

Л.Ю. Айснер

L.Yu. Aisner

Научный руководитель **О.Д. Наумов**
Scientific adviser **O.D. Naumov**

Русский как иностранный, преподавание русского языка как иностранного, личностная образовательная траектория, мотивация к обучению, мотивация.

В статье рассматривается процесс формирования, развития и сохранения мотивации в изучении русского как иностранного. Описываются элементы лингвистической мотивации к образовательной деятельности.

Russian as a foreign language, teaching Russian as a foreign language, personal educational trajectory, motivation to learn, motivation.

The article examines the process of formation, development and preservation of motivation in learning Russian as a foreign language. The elements of linguistic motivation for educational activities are described.

Сохранение сформировавшейся в постсоветский период позиции одного из значительных участников мирового научно-образовательного процесса – одна из стратегических задач отечественной системы образования, переживающей внутреннюю трансформацию в направлении обретения научно-технологической автономии и академического суверенитета. В связи с этим начинающийся сегодня в Российской Федерации постболонский процесс представляется перспективным направлением в рамках целевой задачи по увеличению присутствия меняющейся системы российского образования на мировом образовательном рынке.

Актуализация академического, научно-технологического и образовательного потенциала отечественной системы образования в условиях разработки самостоятельных стандартов и подходов к их реализации, являющихся альтернативой по отношению к сложившейся на европейском континенте образовательной модели, – перспективная возможность для привлечения к получению образования в российских образовательных учреждениях студентов из числа иностранных граждан – представителей дружественных государств, не вписавшихся в траектории развития болонской образовательной парадигмы [Айснер, Гоцко, 2017].

Вместе с тем поиск альтернативной модели стандарта образования – задача, которая, помимо прочего, в отношении иностранных студентов нуждается в уточнении и разрешении ряда технических сложностей, связанных, в частности, с необходимостью овладения официальным языком преподавания – русским [Шмелькова, 2023]. Таким образом, владение русским языком для компетентного профессионального общения – первостепенная задача, подлежащая безотлагательному решению со стороны иностранного гражданина, желающего построить индивидуальную образовательную траекторию в России [Болокова, 2021].

С учетом значимости погружения иностранного студента в языковую и социокультурную среду [Макшанцева, 2022] не лишним представляется указание и на то, что для успешного овладения русским как иностранным важно не столько само погружение субъекта в знаково-символическое пространство изучаемого языка, сколько осознание прямой взаимосвязи между поставленной технической задачей и ее результирующей целью – получением российского образования для увеличения шансов дополнительного конкурентного преимущества на национальном и мировом рынке труда [Шульгина, Беляева, Рудая, 2019].

Иными словами, стремление к познанию или мотивация – один из ключевых факторов, определяющих исход изучения русского языка как иностранного.

В фокусе теории и практики педагогической деятельности описываемая ситуация приобретает форму проблемы, связанной с формированием, развитием и поддержанием мотивации к изучению языка [Aisner, Agarova, 2017]. Вынося за скобки сложившуюся в научной литературе дискуссию по поводу природы и сущности мотивации учебной деятельности, отметим, что под ней мы полагаем «то, что объясняет характер речевого действия», то есть указывает на намерения говорящего в отношении реципиента, а также позволяет взглянуть на привычный феномен русского языка в качестве одного из эффективных инструментов межкультурной коммуникации.

Таким образом, мотивация является ключевым элементом в процессе изучения языка. Необходимость формирования, развития и поддержания мотивации к изучению языка у обучающегося – первостепенная техническая задача процесса преподавания, обеспечивающая включенность студента в работу во время синхронного контактного взаимодействия, а также его готовность к самостоятельной работе и самоподготовке в период асинхронного взаимодействия обучающихся и педагога [Agarova, Aisner, 2019].

Анализируя психолого-педагогические труды последних лет, посвященные вопросам управления формированием и поддержанием мотивации к учебной деятельности, можно выделить основные психологические механизмы обеспечения устойчивого развития мотивации: личный опыт иностранного обучающегося, его интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззренческие особенности, а также обстановку и психологический климат в группе – шире учебном коллективе обучающихся или экосистеме всех участников образовательных отношений.

Подчеркивая социокультурную компоненту процесса изучения и преподавания языка, следует выделить такие компоненты мотивации к учебной деятельности, которые будут определять специфику именно процесса изучения языка.

К ним относятся следующие: внешняя социальная мотивация и внутренняя – узколичностная мотивация, рассматриваемая нами в качестве внутреннего психологического механизма активации субъекта и актуализации его коммуникативно-аналитической активности в процессе урочной и самостоятельной работы по изучению языка, строящейся так, чтобы на любом этапе освоения языка обучающийся чувствовал и осознавал свое восхождение к поставленной цели.

Таким образом, мотивация – это система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение русского языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности [Коновалова, 2020]. Мотивация учащегося, умение и желание создать языковую атмосферу, имитирующую реальные жизненные ситуации, подталкивают к совершению активных действий. При этом справедливым представляется утверждение о том, что внешняя мотивация выполняет «стратегическую роль», а внутренняя – «тактическую», так как она стимулируется самим процессом овладения языком. Коммуникативная разновидность внутренней мотивации является основной, потому что овладение умением общаться – это первая и естественная потребность тех, кто изучает иностранный язык.

Представляется, что в педагогическом аспекте управления мотивацией в процессе изучения языка нет и не может быть ничего лучше, чем:

- создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- увлечение эмоциональной сферой в процесс обучения;
- характер педагогических воздействий преподавателя, в частности наличие стимулов и подкреплений;
- использование на уроках аудиовизуальных средств;
- использование личностной индивидуализации.

Мотивация пробуждает интерес, интерес, в свою очередь, развивает творческую активность и способствует получению глубоких знаний. Любая познавательная деятельность учащихся наряду с операционными компонентами (знания, умения и навыки) включает и мотивационный (мотив, интерес, отношение) [Савилова, 2015].

Повышению мотивации способствует также вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке, проблемность заданий и ситуаций, контроль знаний, умений и навыков, страноведческий материал и, конечно, доброжелательное отношение учащихся. Усилия преподавателя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации студентов.

Таким образом, при формировании положительного отношения учащихся к предмету необходимо учитывать, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем [Айснер, Наумов, 2021]. Каждый преподаватель должен разрабатывать свои методы, психологически продуманные приемы, знакомиться с опытом своих коллег для активизации и поднятия мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Библиографический список

1. Айснер Л.Ю., Гоцко Л.Г. Стабильное партнерство в сфере образования // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции / Красноярский государственный аграрный университет. 2017. С. 331–334.
2. Айснер Л.Ю., Наумов О.Д. Формирование нового подхода к обучению: роль новых образовательных технологий // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 4 (17). С. 10–21.
3. Болокова Н.К. Эффективность полимотивации в изучении русского языка как иностранного в условиях интенсивной подготовки к поступлению в вуз // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13. № 3. С. 73–79.
4. Коновалова Л.П. Роль мотивации в обучении навыкам устной речи на уроках РКИ // Перевод. Язык. Культура: материалы XI Международной научно-практической конференции. СПб., 2020. С. 350–354.
5. Макшанцева Н.В. Культурообразующая концепция обучения русскому как иностранному // Международный педагогический форум «Русский язык без границ: новые возможности развития диалога культур»: сб. ст. международной научно-методической конференции, организованной в рамках международного педагогического форума / под ред. И.Ю. Абрамовой. Нижний Новгород; М., 2022. С. 226–233.
6. Савилова С.Л. Условия повышения мотивации студентов-билингвов к изучению языков (на примере русского как иностранного) // В сборнике: Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика: материалы Всероссийского научно-методологического семинара / Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Томск, 2015. С. 120–122.
7. Шмелькова В.В. Процесс преподавания русского языка как иностранного на современном этапе и его особенности // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: материалы V Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г.К. Касимовой. Пенза, 2023. С. 210–212.
8. Шульгина Н.П., Беляева Н.В., Рудая К.А. Образовательный процесс в контексте формирования конкурентоспособного специалиста (на примере курса РКИ) // Интеграция науки и практики в современных условиях: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. 2019. С. 128–142.
9. Agarova T.V., Aisner L.Yu. Basic forms of interaction and teaching methods in higher school (passive, active and interactive teaching methods) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 1-1. С. 269–275.
10. Aisner L.Yu., Agarova T.V. Motivation for studying the foreign language at the university // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 3А. С. 138–147.

АДАПТАЦИЯ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

ADAPTATION OF ARAB STUDENTS AT UNIVERSITY

Альдавод Хасан Абдулкарим Кадих

Aldavod Hasan Abdulkarim Kadih

Научный руководитель Ю.А. Оленцова
Scientific adviser J.A. Olentsova

Адаптация, студенты из арабских стран, социально-педагогическая адаптация, иностранные студенты.

В статье рассматривается проблема адаптации арабских студентов к условиям обучения в российском вузе. Адаптация иностранных граждан к новым условиям при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом.

Adaptation, students from Arab countries, socio-pedagogical adaptation, foreign students.

The article examines the problem of adaptation of Arab students to the conditions of studying at a Russian university. Adaptation of foreign citizens to new conditions when entering a higher educational institution is a fundamental factor that in most cases determines the effectiveness of the educational process as a whole.

Социально-психологическая адаптация арабских студентов к образовательной среде российских вузов является одной из основных проблем. Арабские студенты в России сталкиваются с рядом проблем, связанных с адаптацией к другому климату, иностранному языку и новым условиям жизни [Гроо, 2023].

В нынешнюю эпоху глобализации студенты все чаще стремятся получить высшее образование за пределами своей родной. Это дает им возможность расширить межкультурные знания и мировоззрение, а также способствуют личностному развитию и будущим карьерным перспективам. Однако адаптация к новой культуре может быть трудной и вызывающей стресс.

Согласно литературе, иностранные студенты, адаптирующиеся к чужой культурной среде, испытывают чувство одиночества, трудности, вызванные изменениями в их привычном образе жизни, дискриминацию и культурные различия [Степанова, 2021].

Иностранные студенты, обучающиеся в российских университетах также должны осваивать новые способы межкультурной коммуникации. Представляя разные культуры, они не всегда могут правильно понимать друг друга, даже если говорят на одном языке. Вербальная и невербальная коммуникация обусловлена культурой и национальностью. «Культурная» акклиматизация зависит от особенностей межкультурной коммуникации, практикуемой в конкретной стране [Шик, 2023].

Эффективное общение с принимающими гражданами является основой адаптации. Адаптация к образовательной среде – метод социализации, который по-

зволяет иностранным студентам активно участвовать в различных мероприятиях. Этот процесс может быть сложным из-за языковых, климатических, межкультурных, межэтнических и мотивационных барьеров.

Социально-психологическая адаптация – это приспособление индивида к новой социальной группе и новым формам общения. В ходе этого процесса индивид вырабатывает собственный стиль поведения. Высокий уровень адаптивности указывает на то, что человек адаптировался к окружающей среде без чувства конфликта или внутреннего дискомфорта [Антамошкина и др., 2022].

В течение первого года студенты-мигранты адаптируются к общим требованиям высшей школы и ее образовательному процессу, а также к новой культуре, социальной среде и языку [Клявдина, 2021].

Они также осваивают методы организации своей воспитательной работы и ее формы. Наконец, они адаптируются к новому часовому поясу и климатическим условиям. Успех этого процесса во многом зависит от преподавателя.

Социокультурную адаптацию можно определить как когнитивные, психологические и поведенческие изменения студента, а также изменения в его системе ценностей, направленные на соответствие требованиям социальной системы в новой культуре [Астаева, 2021].

Зарубежные ученые дают определение социокультурной адаптации как способность понимать культуру принимающей страны и соответственно функционировать в новой культурной среде. Во время социокультурной адаптации индивид испытывает культурный стресс, который может быть ослаблен социальной поддержкой. Исследователи подчеркивают тесную взаимосвязь между культурным стрессом и психическим здоровьем человека. Они утверждают, что психологическую адаптацию необходимо изучать в дополнение к межкультурной адаптации. Исследования показали, что аккультурационный стресс коррелирует с высоким уровнем тревожности и депрессии у арабских студентов [Antamoshkina, Olentsova, Rozhkova, 2022].

На успешность адаптации арабских студентов влияют многие факторы. Одним из них является культурная дистанция, которая неоднократно становилась предметом изучения в кросс-культурной психологии. Культурная дистанция, которая определяется как степень, в которой культуры различаются по языку, религии, ценностям и т.д., регулярно влияет на адаптацию иммигрантов. Когда культурные различия между группами велики, адаптация протекает сложнее. Многие исследования показывают, что культурный шок положительно коррелирует с культурной дистанцией. Чем больше иностранная культура похожа на родную, тем менее травматичен процесс адаптации. Таким образом, на основе анализа литературы мы определили, что социально-психологическая адаптация к образовательной среде является необходимым процессом и методом социализации.

Это позволяет иностранным студентам активно участвовать в различных элементах социальной и образовательной жизни университета. Некоторыми из препятствий на пути адаптации являются языковые, климатические и межкультурные барьеры. Поэтому необходимо применять индивидуальный подход к обучению арабских студентов, чтобы обеспечить их успешную адаптацию к незнакомой

культурной среде. Учащиеся должны быть разделены на группы в зависимости от их культурных особенностей и обучаться используя индивидуальный подход.

Принимая адаптационные меры для студентов из других стран, мы можем свести к минимуму риск их дезадаптации и помочь им интегрироваться в российское образовательное пространство.

Другое исследование показало, что некоторые университеты смогли должным образом организовать образовательную среду для арабских студентов, вовлекая их в общественную деятельность. Это способствовало социальной и психологической адаптации.

В данном исследовании мы рассматривали степень культурной дистанции как основной фактор успеха социокультурной адаптации арабских студентов.

Библиографический список

1. Антамошкина О.И. и др. Методика оценки привлекательности различных форм высшего образования на основе сегментации потребителей / О.И. Антамошкина, Н.А. Далисова, О.Н. Котова, Ю.А. Оленцова // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. № 4 (26). С. 128–139.
2. Астаева Ю.А. Расходы на образование – инвестиции в будущее // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2021. С. 23–26.
3. Гроо Ю.А. Эффективное общение как путь к успеху // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2023. С. 96–100.
4. Клявдина В.Е. Роль образования в социализации // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2021. С. 148–152.
5. Незамова О.А. Особенности адаптации иностранных студентов в вузах РФ // Парадигма устойчивого развития агропромышленного комплекса в условиях современных реалий. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. С. 525–528.
6. Степанова Э.В. Интеграции педагогических технологий обучения в электронной среде вуза // Развитие научного наследия великого ученого на современном этапе. Махачкала: Дагестанский государственный аграрный университет им. М.М. Джамбулатова, 2021. С. 115–119.
7. Шик В.О. Образование – это ключ к успеху каждого человека // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2023. С. 469–474.
8. Antamoshkina O., Olentsova Ju., Rozhkova A. Methods of choosing study innovative areas // Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education (ASEDU-II-2021). Krasnoyarsk: AIP PUBLISHING, 2022. P. 50018.

КУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИХ РЕШЕНИЕ

CULTURAL GAPS OF PRECEDENT PHENOMENA IN INTERCULTURAL COMMUNICATION AND THEIR SOLUTION

Лан Жуй

Lan Jui

Научный руководитель С.П. Васильева
Scientific adviser S.P. Vasilyeva

Прецедентный феномен, китайско-российская межкультурная коммуникация, культурная лакуна.

Прецедентные феномены (ПФ) являются объектом изучения в лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, т.к. обладают культурно обусловленным ассоциативным фоном, известным всем представителям той или иной лингвокультуры. В статье мы исследуем ПФ с точки зрения межкультурной коммуникации, выдвигаем причины культурной лакуны ПФ в китайско-российской межкультурной коммуникации и способы понимания между русскими и китайцами с целью эффективности общения и культурного обмена. Данная статья также имеет практическое значение для формирования изучающих иностранный язык, способствуя межкультурной коммуникации.

Precedent phenomenon, Chinese-Russian intercultural communication, cultural lacuna.

Precedent phenomena (PP) are the object of study in linguoculturology and intercultural communication, because they have a culturally determined associative background, known to all representatives of a particular linguistic culture. In the article, we examine PP from the point of view of intercultural communication, put forward the reasons for the cultural lacuna of PP in Chinese-Russian intercultural communication and ways of understanding between Russians and Chinese for the purpose of effective communication and cultural exchange. This article also has practical significance for foreign language learners, promoting intercultural communication.

Причина культурной лакуны precedentного феномена в китайско-российской межкультурной коммуникации. Прецедентные феномены являются объектом изучения в лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, т.к. обладают культурно обусловленным ассоциативным фоном, известным всем представителям той или иной лингвокультуры. Являясь когнитивными единицами, или единицами сознания, они раскрывают свою национально-культурную семантику в речи, в тексте – в условиях употребления.

ПФ тесно связан не только с лингвистикой, но и с национальной культурой. Поэтому в процессе межкультурной коммуникации ПФ, используемый реципиентом, может вызвать непонимание со стороны реципиента. Различные природные условия, образ жизни, а также социальные и исторические процессы в Китае и России создали различные культурные модели, сформировавшиеся в двух странах с древних времен, что привело к различиям в обычаях, привычках и образе

мышления. Существует много причин возникновения культурных лакун в межкультурной коммуникации между Китаем и Россией. В связи с четырьмя основными различиями в истории и культуре, религиозной культуре, традиционных обычаях и образе мышления Китая и России анализируются причины феномена исторических и культурных разрывов в межкультурной коммуникации.

Различия в истории и культуре. Исторические события содержат культурную информацию и культурную память о прошлом, отражают духовный мир национальной культурной сферы и являются важным источником прецедентов.

Рассмотрим пример прецедента, связанный с русской историей и культурой: *Чтобы печь сама блины пекла, а золотая рыбка все желания исполняла* (Светлана Алексиевич. *Время second-hand // Дружба народов*. 2013).

В сказке А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» *Золотая рыбка* – «всемогущая, терпеливая и благодарная волшебница, наделенная даром исполнить любое желание».

«Современные русские могут обращаться к образу З.Р. для характеристики человека, способного или обещающего выполнять самые невероятные желания; ситуации, в которой удача или счастье пришли неожиданным образом» [Брилева, Вольская и др., 2004, с. 195].

Рассмотрим пример прецедента, связанного с китайской историей и культурой: *Куафу* – одна из мифологических фигур древнекитайского периода. «Народная сказка о Куафу гласит: на земле была сильная засуха, реки и озера высохли и опустели. Куафу был в ярости и поклялся, что снимет солнце» [Юань Кэ, 1965, с. 29].

Когда в Китае называют кого-то «Куафу», то превозносят его драгоценные качества, такие как храбрость, неустрашимость, показывающие простоту сердец и умов людей в примитивных обществах.

Различия в религиозной культуре. Религия – важная часть культуры. Таким образом, разница в религиозных верованиях между Китаем и Россией также является одной из главных причин культурной лакуны ПФ в процессе межкультурной коммуникации между двумя странами.

Рассмотрим пример прецедента, связанного с русской религиозной культурой: Лавров С.В.: «*Россия не протягивала Турции оливковую ветвь* (Известия. 31.05.2016).

Оливковая (Масличная) ветвь – ПФ происходит из Библии, часто используется в русском речевом общении для выражения стремления к примирению в сердце.

Основными религиями в Китае являются буддизм, даосизм, ислам, католицизм и христианство. Среди них буддизм оказал глубокое влияние на китайскую религиозную культуру.

Рассмотрим пример прецедентного феномена, связанного с китайской религиозной культурой: *Цзи Гун* – в китайской буддийской мифологии – «живой Будда, святой врачеватель». В отличие от традиционного буддийского монаха, он ел мясо и пил вино, но бродил по улицам и помогал людям.

Различия в традиционных обычаях. В процессе тысячелетнего развития Китай и Россия создали блестящую культуру и сформировали самобытные национальные обычаи. Различия в географической среде и исторических условиях привели к различиям в традиционных обычаях Китая и России. Следовательно, они являются важной причиной культурной лакуны ПФ в национальной культуре Китая и России в процессе межкультурной коммуникации.

Рассмотрим пример прецедента, связанный с русским традиционным обычаем: *Мы с ним съели пуд соли* [Брилев, Вольская и др., 2004, с. 197].

В древние времена из-за неразвитости технологии добычи соли соль стала чрезвычайно ценным товаром и цена на нее была очень высокой. Соль использовалась как средство оплаты за работу или услуги. Пример ПФ «Мы с ним съели пуд соли» означает, что два человека пережили много общих испытаний и трудностей и их отношения крепки и надежны.

Рассмотрим пример прецедента, связанный с китайским традиционным обычаем: *Цинмин у порог, сажай дыни и горох*.

Цинмин (Ясные дни) – это пятый из 24 малых сезонов, обычно начинающийся с 4–6 апреля по григорианскому календарю. «Цинмин» означает чистый воздух и ясный пейзаж. В этот сезон стоит солнечная погода с хорошей видимостью, отсюда и название.

Различия в образе мышления. Мышление – это процесс обобщения и косвенной реакции человеческого мозга на объективные вещи с помощью языка, поэтому мышление также напрямую влияет на образ выражения людей.

Рассмотрим пример прецедентного феномена, связанного с китайским мышлением: *Цзинь Лун* (Золотой Дракон) – царь животных в китайской мифологии, он служил символом императорской власти [Мелетинский, 2003, с. 736].

Китайцы называют себя «потомками дракона». В традиционной китайской культуре дракон занимает важное положение и является тотемом, священным символом китайской нации. Дракон также является мифическим животным и в русской национальной культуре, но это чудовище в форме змеи с двумя крыльями, изрыгающее пламя. В России дракон считается воплощением зла из-за сходства со змеей. Таким образом, символическое значение «дракона» в китайской и русской культуре совершенно различно. Русские иначе понимают китайский ПД «потомки дракона», что может привести к неудаче в межкультурной коммуникации.

Способы устранения культурной лакуны ПФ в китайско-русской межкультурной коммуникации. Первым ученым, предложившим теорию лакун, был Ю.А. Сорокин. И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин подразделяют лакуны на лингвистические и культурологические [Марковина, Сорокин, 2010]. Кроме того, Ю.А. Сорокин предложил два основных метода устранения «лакун»: заполнение и компенсация. Рассмотрим, как устранить культурные лакуны ПФ в китайско-русской межкультурной коммуникации на основе метода устранения «лакун», предложенного Ю.А. Сорокиным.

Метод заполнения – это основной метод устранения культурных лакун ПФ, то есть он фокусируется на использовании характеристик языка целевой страны для выявления культурной коннотации оригинального культурного текста. Обычно используемым методом являются заимствование языковой единицы оригинала из прецедента. Так называемое «заполнение» заключается в выявлении и объяснении значения элементов с национальным культурным колоритом в исходном тексте. Заполнение можно разделить на следующие категории.

1. Заполнение-перевод – перевод и создание лакун в прецеденте с помощью языковой единицы оригинала.

2. Заполнение-комментарий.

3. Заполнение-примечание – лакуны в тексте могут быть заполнены также с помощью примечаний различного характера и объема (Ю.А. Сорокин). Благодаря примечаниям можно конкретизировать значение прецедента и максимально сохранить исходное культурное значение.

Метод компенсации. Компенсация, то есть добавление культурного явления другой нации в свою национальную культуру. В определенной степени это устранение исконных национально-культурных особенностей и наложение своих посредством сравнения, использования аналогичных явлений другой культуры в своей. Обычно используются следующие методы компенсации.

1. Заимствовать из вещей, явлений и культурного фона, которые существовали в реальной жизни своей страны, и в процессе культурной адаптации найти соответствующие культурные корни, насколько это возможно, чтобы передать их смысл.

2. Заменить что-то в исходной культуре на что-то в своей культуре, но общий смысл текста не изменять.

Заключение. Таким образом, на основании приведенных примеров прецедентных феноменов и на основе анализа причин культурной лакуны ПФ в истории и культуре, религиозной культуре, традиционных обычаях и образе мышления описаны методы «устранения лакун», предложенные Ю.А. Сорокиным, которые позволяют ликвидировать культурные лакуны ПФ, что имеет определенное практическое значение для содействия успеху китайско-российского межкультурного общения.

Библиографический список

1. Брилева И.С., Вольская Д.Б., Гудков Д.Б. и др. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь: зооморфные образы. Прецедентные имена. Прецедентные тексты. Прецедентные высказывания. М.: Гнозис, 2004. 318 с.
2. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1997. № 3. С. 62–85.
3. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 144 с.
3. Мелетинский Е.М. Мифология: энциклопедия. 2003. 736 с.
4. Юань Кэ Мифы древнего Китая. М., 1965. 496 с.

СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОНЯТИЯ «СТРАХ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ)

SPECIFICITY OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF “FEAR” IN RUSSIAN LINGUOCULTURE (BASED ON THE MATERIAL OF PROVERBS)

И. Ибрагим Хуссейн Саад Сайед

I. Ibrahim Hussein Saad Sayed

Научный руководитель Е.И. Колосова
Scientific adviser E.I. Kolosova

Русский язык, концепт, пословицы, лингвокультура, языковая картина мира.

Данное исследование направлено на выявление специфики репрезентации понятия «страх» в русской лингвокультуре на материале русских пословиц. Для решения поставленных задач использовались описательный метод, метод сплошной выборки, обобщение полученных данных. Материалом исследования послужили лексикографические источники. В результате работы составлена семантическая классификация русских пословиц, включающих понятие «страх». Собранный фактический материал распределен и структурирован в зависимости от семантики, коннотации, источников происхождения и проч.

Russian language, concept, proverbs, linguistic culture, linguistic world picture.

This study is aimed at identifying the specifics of the representation of the concept of “fear” in Russian linguistic culture using the material of Russian proverbs. To solve the problems, a descriptive method, a continuous sampling method, and generalization of the obtained data were used. The research material was lexicographical sources. As a result of the work, a semantic classification of Russian proverbs, including the concept of “fear,” has been compiled. The collected factual material is distributed and structured depending on semantics, connotation, sources of origin, etc.

Настоящая статья посвящена анализу репрезентации понятия «страх» в русской лингвокультуре. Страх всегда являлся неотъемлемой частью жизни человека, и его репрезентация ярко представлена в пословицах любого народа. Анализ процессов, характеризующих цивилизацию до и после пандемии COVID-19, показывает, насколько феномен страха значим для жизни современного общества. По этой причине исследование репрезентационного поля страха в языке и культуре – актуальная научная тема.

Цель данной работы – определение специфики репрезентации понятия «страх» в русской лингвокультуре на материале русских пословиц – традиционного поля научного изучения [Аппоев, 2012; Петроченко, 2010; Шагиахметова, 2009].

В русской культуре страх находится в ряду выделенных и значимых понятий. На протяжении многих столетий человек считался существом, зависимым

от окружающей среды, с которой ему приходилось сталкиваться в повседневной жизни. Поэтому страх был неотъемлемой частью человеческого бытия. Русские пословицы с понятием «страх» – одно из свидетельств этого факта [Шарифуллина, 2016].

Для выявления специфики вербализации понятия «страх» в русской лингвокультуре на материале различных словарей (Даль, 1984; Сборник народной мудрости; Толковый словарь русских фразеологизмов, 2009; Толковый словарь русских пословиц..., 2005; Толковый словарь русской, 2005; Фразеологический словарь русского языка, 1991) проанализированы пословицы, включающие данное понятие, которые затем распределены по нескольким типовым группам с учетом различных оснований. Так, выделены пословицы, вступающие в антонимические отношения, рассмотрены высказывания-корреляты по коннотации (положительная – отрицательная оценка), особое внимание обращено на пословицы, включающие различные оттенки в передаче смысла (метафоры, иносказания) и др.

В таблице наглядно представлены результаты проведенного исследования.

Семантическая классификация русских пословиц с понятием «страх»

| № | Классификация | Общее описание | Примеры пословиц |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Антонимы | Пословицы, в которых <i>страх</i> выступает как противоположность другому понятию, а именно: <i>смелость</i> , <i>уверенность</i> , <i>решительность</i> и т.д. | «Не будь страха – будет свобода» «Страхов много, а жизнь одна» «Не за страх, а за совесть» «В баню идти – пару не бояться» «Сердце соколье, а смелость воронья» |
| 2 | Корреляты по коннотации: отрицательная оценка | Пословицы, в которых <i>страх</i> характеризуется как отрицательное явление, нечто, что заставляет человека отказаться от чего-либо | «Сильно боится – зря дрожит» «Страх душу гложет» «Страх хуже смерти» «Где страх, там и стыд» «Страх силу отнимает» |
| 3 | Корреляты по коннотации: положительная оценка | Пословицы, в которых страх представлен как естественное состояние, необходимое для человека переживание | «Лучший способ преодолеть страх – принять его» «Страх и робость – два разных понятия» «Страху в глаза гляди, не смигни, а смигнешь – пропадешь» «Страшен сон, да милостив бог» «Страх придает крылья» |
| 4 | Иносказания | Пословицы, в которых страх не назван прямо, но входит в значение другого слова или подразумевается из целого выражения | «Волков бояться – в лес не ходить» «Душа в пятки ушла» «Кто назад бежит, тот честью не дорожит» «Дрожит как лист на осине» «В располохе и медведь труслив» |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------------------|---|--|
| 5 | Метафоры | Пословицы, в которых страх описан с использованием метафорических выражений или образов | «Страх – ключ от двери к знанию» «Страх – вопль нашей души» «Страх – первый помощник врага» «У страха глаза, что плошки, а не видят и крошки» «У страха глаза совы» |
| 6 | Народная мудрость | Пословицы, базирующиеся на особо афористичной, точной, мудрой формулировке | «Страх режет не хуже, чем топор» «Страх – водица мутная» «На всякую беду страха не напасешься» «У страха глаза велики» «Одному не страшно, а двум веселей» |
| 7 | Разновидности страха | Пословицы, в которых детализированы различные виды страха: страх перед чуждым, перед неизвестным, перед болезнью и т.д. | «Страх – причина неудачи» «Не тот страх, кто трепещет перед грозой, а тот, кто знает, как сражаться с ней» «Страх железа крепче, чем железо самого железа» «Бояться волков – быть без грибков» «Волка бояться – и от белки бежать» |

В таблице представлена классификация русских пословиц, связанных с понятием «страх». Всего в таблице представлено семь различных групп, выделенных на разных основаниях и обозначенных как «антонимы», «положительные» и «отрицательные корреляты по коннотации», «иносказания», «метафоры», «народная мудрость» и «разновидности страха». Наличие каждой из выделенных групп в корпусе пословиц подтверждено пятью соответствующими примерами. Большинство пословиц определяют страх как негативное понятие, однако присутствуют пословицы, развивающие положительные коннотации, в которых страх представлен как естественное состояние, необходимое для человека переживания. В целом проведенный анализ в очередной раз подтверждает богатство русской речевой и языковой культуры – на конкретном материале пословиц, описывающих понятие страха.

В итоге семантическая классификация русских пословиц в пределах заданной темы помогает лучше понять феномен страха, а кроме того, способствует правильному применению соответствующих пословиц в различных ситуациях общения. Важно уметь уместно пользоваться такими пословицами, включая их в свою речь и вдумчиво осмысливая ситуации, в которых страх является существенной составляющей.

Список источников

1. Даль В.И. Пословицы русского народа: сб.: в 2 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 1. 338 с.
2. Сборник народной мудрости [Электронный ресурс]; URL: <https://sbornik-mudrosti.ru/poslovicy-i-pogovorki-pro-strax/> (дата обращения: 26.09.2023).

3. Толковый словарь русских фразеологизмов / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Астрель, АСТ, 2009.
4. Толковый словарь русских пословиц и поговорок / под ред. Н.В. Журавлева. М.: Айрис-пресс, 2005.
5. Толковый словарь русской культуры / под ред. Д.С. Лихачева. М.: Школьная пресса, 2005.
6. Фразеологический словарь русского языка / под ред. Н.А. Бондаренко. М.: Русский язык, 1991.

Библиографический список

1. Аппоев А.К. Вербализация жизненного опыта социума в паремиях // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 13. С. 5–7.
2. Петроченко Л.А. Семантика канонических и трансформированных видов паремий и фразеологизмов // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 7 (97). С. 20–24.
3. Шагиахметова Л.И. Функции паремиологических единиц // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 10 (148). С. 156–158.
4. Шарифуллина Е.Ф. Типология репрезентации страха в русских пословицах // Молодой ученый. Казань, 2016. Т. 13. С. 234.

ВОСПОЛНЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЛАКУН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО¹

BRIDGING SOCIO-CULTURAL GAPS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Коммуникативная компетенция, социокультурные лакуны, лакуны культурного пространства, восполнение лакун.

Статья посвящена установлению типологии социокультурных лакун, выявленных в ходе анкетирования индонезийских студентов. Цель – определить способы восполнения лакун для предотвращения их негативного влияния на мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Communicative competence, sociocultural lacunae, lacunae of cultural space, filling of lacunae.
The article is devoted to the establishment of the typology of socio-cultural gaps identified during the survey of Indonesian students. The goal is to identify ways to bridge the gaps to prevent their negative impact on motivation to learn Russian as a foreign language.

Процесс обучения русскому языку как иностранному в первую очередь предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая представит как конструкт, включающий ряд частных компетенций, среди которых выделяется социокультурная. В словаре данная компетенция имеет следующее определение: «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка» [Азимов, Щукин, 2009, с. 286].

Приоритетной для современной методики РКИ становится направленность на формирование у обучающихся готовности к межкультурной коммуникации, основывающейся на диалоге культур. Межкультурный диалог может быть затруднен в силу появления социокультурных лакун разного характера и происхождения.

И.А. Стернин указывает, что языковые лакуны возникают в процессе взаимодействия разных культур и проявляются отсутствием единицы в одной культуре при ее наличии в другой культуре [Стернин, 2007].

Наиболее распространенной является следующая классификация социокультурных лакун:

– субъективные лакуны, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов, принадлежащих к различным лингвокультурным общностям;

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

– деятельностно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте;

– текстовые лакуны, возникающие в силу специфики текста как инструмента общения;

– лакуны культурного пространства (культурного ландшафта), если рассматривать процесс общения в широком смысле, или лакуны культурного интерьера, если рассматривать тот или иной конкретный коммуникативный акт [Папикян, 2008, с. 479].

На наш взгляд, к явлению лакунарности можно также причислить несоответствия, которые возникают в результате отсутствия достаточной информации о культуре страны изучаемого языка. В нашей статье мы будем придерживаться следующего, уточненного, определения социокультурных лакун: «затруднения, возникающие при общении по причине недостаточного знакомства участников общения с реалиями, понятиями, явлениями культуры» [Азимов, Щукин, 2009].

В рамках проекта «Исследование механизмов мотивации обучающихся Индонезии к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания №073-00018-23-02, было проведено анкетирования индонезийцев, изучающих русский язык. Анализ анкет позволил установить наличие следующих типов социокультурных лакун.

1. Деятельностно-коммуникативные лакуны, которые связаны с реализацией традиций, характерных для русской культуры.

Так, в ответах респондентов указаны гастрономические стереотипы, связанные с образом России (*блины, оливье*), которые рассматриваются как часть праздничного ритуала (застолья).

Одним из аспектов, регламентирующих коммуникативное поведение, является этикет. Важность данного аспекта осознается респондентами, поскольку в анкетах представлены ответы, в которых этикетные формулы (*спасибо/ спасибо большое, пожалуйста, очень приятно, извините, можно*) указываются в качестве ассоциаций к стимулу «русский язык». Следует отметить, что выбор респондентами указанных речевых этикетных формул определяется ситуациями, в которых чаще всего происходит межкультурная коммуникация с русскими (сфера услуг в туристическом бизнесе).

2. Национально-субъективные лакуны.

Здесь интерес представляет характеристика русских людей, данная участниками анкетирования (*честные, трудолюбие, пунктуальные, ответственные*). В оценочной характеристике учитываются признаки, значимые для индонезийской культуры: трудолюбие, ответственность перед коллективом. Указанные характеристики рассматриваются нами как относительные характерологические лакуны в силу того, что их содержание и иерархия не будут совпадать в полном объеме в языковых картинах мира русских и индонезийцев. «Все характерологические лакуны являются относительными. Сами по себе черты характера являются

общечеловеческими, в совокупности представляя собой некий инвариант характера народа, в национальных же вариантах характера эти общечеловеческие признаки занимают разные места в системе ценностей соответствующей культуры» [Джандар, Лоова, 2015, с. 31].

В данном случае можно говорить об оценке чужого национального характера через призму собственных ценностей и трансформации восприятия национально-специфичных черт характера русских из «чужих» в «другие». При такой трансформации «чужое воспринимается как иное, т.е. не несущее потенциальной опасности и результаты познания мира трактуются в парадигме “любопытство – интерес – симпатия – восхищение – константное доброжелательное и уважительное отношение”» [Кислякова, Соломина, 2011, с. 73].

Национально-субъективные лакуны связаны также с характерным для определенного этноса коммуникативным поведением. В качестве одной из типичных особенностей коммуникативного поведения индонезийцев указываются их доброжелательность и улыбчивость. На контрасте вполне прогнозируемым ответом в анкетах является стереотипное указание на неулыбчивость русских (*русским сложно улыбаться*).

3. Лакуны культурного пространства.

При описании лакун данного типа учитывается, какое место занимает предметный мир в модели мировосприятия представителей той или иной лингвокультурной общности; бытовой уклад, принятый в данной общности; «культурный фонд, которым владеет типичный представитель данной общности» [Папикян, 2008, с. 480].

В восприятии чужой культуры, на наш взгляд, являются значимыми те ее проявления, по которым формируется это представление. Так наиболее частотным на вопрос о культуре России является ответ *Мультфильм «Маша и медведь» / «Маша и медведь»*, что говорит о доминировании массовой культуры как фактора, формирующего представление.

Единичными в анкетах являются ответы, указывающие проявления культуры (*искусство, литература, архитектура*, при этом не указываются конкретные произведения) или называющие представителя культуры (*Лев Толстой*), что говорит о поверхностном уровне знакомства с русской культурой.

К лакунам культурного пространства исследователи также относят этнографические лакуны, которые указывают на своеобразии бытового уклада, относятся к предметному миру. К проявлениям лакуны такого рода следует отнести ответы *матрешка / деревянная кукла*.

По данным анкетирования можно заключить, что представления индонезийцев о России отличаются значительной лакунарностью. Указанные выше социокультурные лакуны могут провоцировать коммуникативные неудачи, языковые конфликты, культурный шок. Указанные негативные последствия социокультурных лакун приводят к снижению мотивации к изучению русского языка как иностранного, а потому требуют обязательного восполнения.

Восполнение лексической стороны социокультурной лакуны может осуществляться посредством приемов заполнения или компенсации. Заполнение предполагает пояснения какого-либо понятия/слова, принадлежащего к определенной культуре, посредством перевода-описания, разъяснительного перевода или трансформационного перевода.

«Прием компенсации используется для снятия национального барьера в ситуации контакта представителей двух культур, для облегчения понимания определенного фрагмента чужой речи. В данном случае осуществляется приближенный перевод при помощи аналога или “кальки”» [Глазунова, 2013].

Работа с социокультурными лакунами на занятиях по РКИ носит многоаспектный характер и направлена на формирования комплекса знаний и умений: знание формы (грамматической, фонетической, графической) лакунарных лексических единиц; знание о возможности сочетания лакунарных лексем с другими словами (коллокации); знание лингвокультурных концептов, которые кроются за лакунарными лексическими единицами; умение распознавать и понимать лакунарную лексику в устном и письменном тексте (в том числе с использованием справочников); умение выбирать лакунарные средства в соответствии с ситуацией общения и нормами языка [Тарасова, 2012, с. 134].

Для формирования указанных знаний и умений могут быть использованы следующие формы работы: разработка минимума социокультурных лакун (на основе анализа учебных и адаптированных текстов, используемых на занятиях), составление социокультурных, лингвокультурных и прагматических комментариев для лакунарной лексики.

При отборе лакунарной лексики для включения в минимумы необходимо учитывать следующие принципы.

1. Принцип сочетаемости.

Позволяет определить ценность для коммуникации лексической единицы по ее способности сочетаться с другими словами. Важно отметить, что лексика, относящаяся к социокультурным лакунам, может быть усвоена обучающимися как единица активного или пассивного запаса, что определяется совокупностью характеристик, определяемых принципами, регламентирующими ее отбор.

2. Принцип стилистической неограниченности.

В состав лексического минимума социокультурных лакун должны входить слова как книжно-письменного, так и разговорного стиля.

3. Принцип семантической ценности.

Для минимума отбираются лакуны, отражающие наиболее важные понятия, встречающиеся в русской культуре.

4. Принцип социокультурной ценности.

Включению в минимум лакунарной лексики подлежат слова, отражающие специфику русской лингвокультуры и ее уникальные социокультурные реалии.

Социокультурные и лингвокультурные комментарии можно представить в виде рабочих тетрадей, в которых будут комбинироваться различные способы восполнения лакун: наглядность, объяснение, различные виды перевода.

Появление лакун при межкультурной коммуникации – явление неизбежное, поскольку определяется спецификой разных лингвокультур. Одним из негативных проявлений лакунарности является снижение мотивации к изучению русского языка как иностранного. Однако лакуны при правильном методическом подходе можно превратить из противника в союзника, из показателей «чужого», непонятного и, возможно, опасного в «другое», интересное и позитивное.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Глазунова И.А. К вопросу о проблемах элиминирования социокультурных лакун // *Language & Science: Тюменский государственный университет*. 2013. № 2.
3. Джандар Б.М., Лоова А.Д. К проблеме проявления лакунарности и методы элиминирования лакун в разносистемных языках // *Вестник АГУ*. 2015. Вып. 4 (168). С. 28–34.
4. Кислякова Е. Ю., Соломина В.В. Концептуальная триада «свой – чужой – иной» в английском и русском языках: теоретико-методологический аспект // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011. № 3 (10). С. 72–76.
5. Папикян А.В. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. № 80. С. 477–483.
6. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 282 с.
7. Тарасова О.А. Лакунарная лексика: лингводидактический аспект // *Известия ВГПУ*. 2012. С. 132–135.
8. Hale K. Gaps in grammar and culture. *Linguistics and anthropology: in Honor of C.F. Voegelin*. Jisse, 1975. 234 p.

МЕХАНИЗМЫ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОБЩЕНИЯ

MECHANISM OF MOTIVATING FOREIGN STUDENTS TO STUDY RUSSIAN AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Д.А. Худоев

D.A. Khudoiev

Научный руководитель В.А. Власов
Scientific adviser V.A. Vlasov

Мотивация, иностранные студенты, государство, коммуникация, высшее учебное заведение, межкультурное общение.

Актуальность темы исследования авторов проблемы обусловлена тем, что на сегодняшний день механизмы мотивации иностранных студентов к изучению русского языка как средства межкультурной коммуникации и общения являются одним из основных направлений каждого государства, и в том числе в высших учебных заведениях страны.

Motivation, foreign students, government, communication, higher education institution, inter-cultural communication.

The relevance of the research topic is due to the fact that today the mechanisms of motivation of foreign students to study the Russian language as a means of intercultural communication are one of the main policies of each country, including higher educational institutions.

На сегодняшний день в российских вузах обучается большое количество иностранных студентов из различных странах мира, в частности, из таких государств, как Таджикистан, Узбекистан, Казахстан, Киргизия, Армения, Азербайджан, Грузия, Украина, Белоруссия, Китай, Япония и др. Иностранные студенты приезжают в Россию с определенными целевыми потребностями и имеют различную мотивацию к изучению русского языка как средства общения.

«В основе любого учения лежит мотивация. Она побуждает интерес, который развивает творческую активность, а творческая активность, в свою очередь, способствует получению глубоких знаний, что является основной целью обучения» [Дмитриева, 2018, с. 16].

В настоящее время происходит изменение политического, экономического и социального устройства современного общества, характерно стремление к сотрудничеству между различными странами для решения глобальных проблем человечества. Указанные тенденции необходимо учитывать в первую очередь

для более эффективной подготовки иностранных студентов в российских образовательных учреждениях, в том числе в учреждениях высшего образования.

Как говорили наши фарсиязычные предки, «Забон дони, чохон» – «Кто знает языки – тот знает мир». В настоящее время русский язык является одним из важнейших языков межнационального общения: на нем говорят свыше 260 миллионов человек на всей планете. Основными причинами изучения русского языка как иностранного называют:

1. Использование языка в обучении.
2. Использование языка в профессии.
3. Интерес к культуре или отдельным ее аспектам (литературе, кухне, песням).
4. Освоение языка члена семьи в интернациональных союзах.
5. Использование языка для туристических целей (читать указатели, путеводители, ресторанное меню, ценники в магазинах)» [Маслов, 2021, с. 312].

На сегодняшний день остро стоит проблема механизма мотивации иностранных студентов к изучению русского языка как средства межкультурного общения.

«Обращение к русскому языку как части иноязычной культуры позволяет удачно сочетать составляющие социокультурного компонента с языковыми явлениями, выступающими не только как средство общения, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью, что устанавливает тесную связь между содержанием обучения РКИ и мотивацией овладения им» [Бутырская, 2008, с. 11–12].

Существует ряд факторов, обеспечивающих мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка:

1. Понимание цели обучения.
2. Общий климат при обучении: поддержка со стороны преподавателей, друзей, родителей, одноклассников. По мнению многих ученых, важное влияние на мотивацию имеет поощрение за старательность при изучении русского языка.

3. Цикличность процесса обучения: чтобы сделать равномерной сложность изучаемого материала, его необходимо разбить на последовательные этапы – циклы.

4. Важным аспектом при формировании и поддержании мотивации является обратная связь.

5. По мнению многих ученых, одним из важнейших аспектов мотивации к изучению русского языка как средства межкультурного общения является интегративная ориентация, под которой понимается желание изучить иностранный язык, чтобы интегрироваться в языковую группу и взаимодействовать с членами сообщества, носителями языка.

«Р. Гарднер и его последователи представляют интегративную ориентацию следующим образом: она отражает подлинный интерес к изучению иностранного языка и к овладению набором иноязычных общекультурных и профессиональных компетенций» [Горовая, 2019].

В процессе формирования индивидуальности студентов-иностранцев посредством диалога культур можно выделить три этапа, наглядно показывающие динамику в их обучении и развитии:

первый (начальный) этап: оценивание культуры страны изучаемого языка с позиции норм и ценностей собственной;

второй этап: понимание, что оценка каждой конкретной культуры должна осуществляться только с позиции ее собственных норм и ценностей;

третий этап: переход от осмысления, понимания и толерантного отношения к активной деятельности.

Механизм мотивации иностранных студентов к изучению русского языка как средства межкультурного общения является основой для более быстрого изучения русского языка иностранными студентами, приезжающими на территорию РФ без базового знания русского языка.

Библиографический список

1. Бутырская О.Г. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации овладения русским языком иностранными студентами: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 20 с.
2. Горовая Н.Н. Теоретические подходы к проблеме формирования мотивации при обучении русскому языку как иностранному // Теория и методика профессионального образования. Мир педагогики и психологии. 2019. № 2 (31). Февраль.
3. Дмитриева Д.Д. Способы формирования у иностранных студентов-медиков мотивации к изучению русского языка // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 16–18.
4. Маслов Г.Н. Мотивы и цели изучения русского языка иностранными студентами: анализ ключевых категорий // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 310–313.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

THE ROLE OF A TEACHER IN CHINESS CULTURE

Чжоу Ян

Zhou Yang

Научный руководитель Н.Н. Бебриш
Scientific adviser N.N. Bebrish

Учитель, роль учителя в обществе, философия и культура учителя.

Статья посвящена изучению образа учителя в китайской философии и культуре, рассматривается роль учителя в современном обществе.

Teacher, role of a teacher in the society, philosophy and culture of a teacher

The article is devoted to the study of the image of a teacher in Chinese philosophy and culture, and also examines the role of a teacher in modern society.

Как известно, социологи, говоря о роли учителя, выделяют три аспекта: во-первых, поведение учителя; во-вторых, социальный статус учителя; в-третьих, ожидания от деятельности учителя. Таким образом, роль учителя – это ожидания и требования общества к поведению, функциям и статусу учителя.

В традиционной китайской культуре существуют четкие представления о роли и функциях учителя в общественной жизни. В «Рассуждениях об учителях» Хань Юя династии Тан говорится: «Учитель – это тот, кто проповедует путь, принимает работу и разрешает недоразумения» [Лю, 2013, с. 19]. Обязанности и роль учителя сводятся к тому, чтобы проповедовать, учить и разгадывать загадки.

Значение слова «учитель» в китайской культуре менялось в течение времени.

В современной китайской культуре учитель – это и социальная роль, и носитель этой роли. В широком смысле учитель – человек, передающий знания и опыт в общем смысле, а в более узком смысле учитель – это человек, имеющий специальное образование и выполняющий воспитательные и педагогические функции в сфере образования (школе).

Изначально слово «учитель» в китайском языке обозначало старого и опытного ученого, как, например, в «Исторических записях Великого историка»: «Во времена царя Сяна из Ци самым опытным учителем был Сюнь Цин» [(Хань), 2004]. Позже «учителями» стали называть и тех, кто обучал учеников. В Китае существует давняя традиция почитания учителей, и в древности говорили, что «для человека есть три почести: правитель, отец и учитель». В сочинении «Анналы Люй Бувэя» («раздел «Уважение к учителям») сказано: «Жизнь – это бережное воспитание, смерть – это воздаяние жертве, это уважение и к пути учителя» [Ван Сяомин, 2010].

Важным является вопрос: существует ли так называемая «философия учителя» и в каком смысле следует определять философию учителя?

Думается, что ответ можно позаимствовать из слов Солтиса, американского философа образования: «Как у каждого человека есть своя философия жизни, так и у него должна быть своя философия образования» [Платон, 2003].

Хань Юй в «Рассуждениях об учителях» пишет: «Где существует дао, там существует и учитель» [Лю, Цинвэнь, 2013]. Дао – невидимое, означает мировое первоначало, онтологию, законы или принципы. Философия как изучение поиска и вопрошания пути является необходимым условием существования учителей.

Философия учителя – это индивидуальная, рефлексивная, практическая философия, формируемая учителем в его образовательной практике (эксперименте), это личная педагогическая мудрость, убеждения и вера учителя, основанные на определенных философских мыслях и философских методах, которые формируются в процессе его личной образовательной практики путем критического осмысления образовательных теорий, исследования образовательных проблем, постижения истины образования. Так называемая философия учителя не требует от учителя становиться профессиональным философом, но учитель должен философски мыслить об образовании. Лео Штраус, рассуждая о том, что такое либеральное образование, приводит слова Платона: «Образование в высшем смысле – это философия» [Лео Штраус, 2012, с. 5].

Исторически сложилось так, что те философы, которые создавали свою философскую систему, часто занимались и созданием системы образования. «Философы древнего Китая почти без исключения были прежде всего просветителями. С одной стороны, они занимались образовательной деятельностью, а с другой – размышляли и изучали различные проблемы, связанные с образованием, и их научные достижения в этом отношении делали их философами. Древнекитайская философская мысль в значительной степени была просветительской. Философы, с одной стороны, выражали свои основные философские убеждения через размышления об образовании, а с другой – проверяли свои философские идеи через образование» [Хуан Сяньян, 2010, с. 2].

Значимым является вопрос о культуре учителя как общей культурной системе, состоящей из уникального сознания, эмоций, ценностей, знаний и поведения, формирующихся у учителя в процессе его профессиональной деятельности.

За тысячелетнюю историю традиционная китайская учительская культура оказала глубокое влияние на традиционную китайскую культуру и образование, а также на общее развитие традиционного китайского общества.

Если уважение к учителю – это фундаментальная ценностная ориентация традиционной китайской учительской культуры, то уважение к преподавателю – новая современная парадигма этой фундаментальной ценностной ориентации традиционной учительской культуры. Взаимосвязь между ними является одновременно и унаследованной, и развивающейся.

Сущность учительской этики в традициях китайской педагогической культуры остается ценным ресурсом для реализации учителями фундаментальной задачи формирования нравственного облика ученика.

Следующий важный вопрос: какую роль играет образовательная деятельность учителя в современном обществе?

Во-первых, учителя выступают как организаторы обучения. Наставление, обучение и решение проблем – три основные традиционные функции учителя. Перед лицом современных вызовов, связанных с появлением сети Интернет, искусственного интеллекта, учителя осознают необходимость трансформации своей роли от передатчика знаний к организатору обучения. Их роль теперь сосредоточена не просто на передаче знаний, а на процессе самообучения, эффективной организации обучения школьников и студентов.

Во-вторых, учителя являются проводниками и помощниками в обучении. Как отметил Си Цзиньпин: «Учителя выполняют работу по распространению знаний, распространению идей, распространению истины, формированию души, формированию жизни, формированию людей. Учителя должны быть не просто педагогами, дающими знания по книгам, а “великими сяньшэн”, формирующими характер, поведение и вкус учеников». Они должны научить школьников рационально распоряжаться своим временем, развивать их способности к самостоятельному обучению и направлять их на индивидуальное обучение, изучать интегрированное преподавание предметных учебных программ и осуществлять исследовательское, проектное и кооперативное обучение.

В-третьих, учителя должны быть спутниками школьников в их обучении. Лучшее образование – это сопровождение. Модернизация образования в Китае до 2035 г. ставит в качестве первой стратегической задачи «построение современной системы образования, обеспечивающей непрерывное обучение всех людей» с целью формирования государственной, общественно полезной, сетевой, персонализированной и непрерывной системы образования, в которой школьное образование тесно координируется с социальным и семейным образованием и в которой существует позитивное взаимодействие между школьным и социальным образованием.

В-четвертых, учителя являются оценщиками результатов обучения. Развитие домашнего обучения и онлайн-занятий изменило роль учителей, превратив их из лекторов в оценщиков процесса обучения, результатов и достижений школьников. Учителя могут перейти от эмпирической оценки к современной оценке на основе данных, изучить взаимосвязь и закономерности между поведением учащихся, содержанием обучения, стилем обучения и эффектом обучения, найти стратегии и методы для улучшения способности учащихся к обучению; в полной мере использовать современные сетевые технологии и умные браслеты для сбора данных о здоровье учащихся, мониторинга спортивных навыков, физического и психического здоровья и проведения эффективных мероприятий; обеспечить руководство и управление безопасностью для детей, оставшихся без присмотра. Учителя должны научно оценивать способности и сильные стороны учащихся, способствовать позитивному, здоровому и всестороннему развитию учащихся.

Таким образом, учитель в Китае является не только предметником, но и носителем современных знаний, культурных и духовных ценностей. Он помогает ученикам сформировать свою личность и найти свое место в жизни.

Библиографический список

1. Ван Сяомин. Общее толкование Люй Ши Чунь Цю // Народное издательство Цзянси. 2010. (王晓明. 吕氏春秋通论// 江西人民出版社. 2010.)
2. Лео Штраус. Древний и современный либерализм // Народное издательство Цзянсу. 2012. (列奥·施特劳斯. 古今自由主义// 江苏人民出版社. 2012.)
3. Лю Цинвэнь (ред.). Оценка восьми великих прозаиков династий Тан и Сун. Пекин: Пекинское образовательное изд-во, 2013. (刘青文主编. 唐宋八大家散文鉴赏//北京: 北京教育出版社. 2013.)
4. Платон. Полное собрание сочинений. Т. 3 // Народное издательство. 2003. (柏拉图全集 (第3卷) //人民出版社. 2003.)
5. (Хань) Сыма Цянь. Записи великого историка // Юэлу шу. 2004. С. 629–632. (汉) 司马迁. 史记//岳麓书社. 2004. С. 629–632.)
6. Хуан Сяньян. Образовательные контексты рождения философии // Начальное образование. 2010. (黄向阳. 哲学诞生的教育语境//基础教育. 2010.)

Я В ШОКЕ (ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ)

I'M SHOCKED (PROBLEMS OF ADAPTING CHINESE STUDENTS TO RUSSIA)

О.А. Щербак

O.A. Shcherbak

Русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, культурный шок, коммуникативный шок.

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации, межкультурного взаимодействия в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку, адаптации китайских студентов к русской культуре. Рассматриваются примеры ситуаций культурного/коммуникативного шока и приводятся результаты анкетного опроса.

Russian as a foreign language, intercultural communication, intercommunication, culture shock, communication shock.

The article is devoted to the problems of intercultural communication and intercommunication in the process of teaching Russian language to foreign students, adapting of Chinese students to Russian culture.

The article discusses examples of situations of cultural and communication shock and presents the results of a questionnaire survey.

В процессе межкультурного взаимодействия происходит столкновение понятий «свой» – «чужой». Весь мир делится на «своих», объединенных языком и культурой, и «чужих», не знающих языка и культуры. Диалог культур – это встреча «своего» и «чужого», «взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [Костомаров, 1988, с. 57]. «Чужая» страна, «чужая» культура, «чужой» язык, и как результат – культурный и коммуникативный шок.

Впервые о культурном шоке как о феномене, достойном стать объектом научного анализа, упоминается в 60-е гг. XX в. в работе американского исследователя К. Оберга.

Российские лингвисты И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова и мн. др. предприняли в этом отношении собственные усилия, развели понятия культурного шока и коммуникативного шока и описали полученные результаты в своих работах.

Так, И.А. Стернин обратил особое внимание на способы проявления культурного шока, который, с его точки зрения, «проявляется в стандартной, стереотипной ментальной или вербальной форме» [Стернин, 2010, с. 153].

Пристальное внимание к процессу овладения иностранным языком позволяет выделить, кроме того, явление коммуникативного шока. Язык способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык – это копилка культуры, а каждый урок – «перекресток» культур [Тер-Минасова, 2000, с. 69].

Процесс адаптации китайских студентов к русской культуре и языку проходит очень сложно, причинами чего являются дефицит общения, закрытость иностранных обучающихся, их «локализованность в своей среде», большая или меньшая психологическая несовместимость с носителями воспринимаемого языка и осваиваемой культуры, в данном случае русского языка и русской культуры.

Группе китайских студентов 4-го курса ВШМО СПбПУ им. Петра Великого было предложено пройти анкетный опрос с целью выявления степени испытываемого ими культурного и коммуникативного шока. Испытуемые в возрасте 20–21 года являлись носителями китайского языка, приехавшими в Россию из разных провинций Китая. Анкетированным предлагалось привести примеры ситуаций, в которых они испытывали культурный/коммуникативный шок, и описать свои чувства в этот момент («странно», «обидно», «смешно», «неприятно» и т.д.).

Обработка анкетных данных показала, что китайские студенты, приезжая в страну изучаемого языка, часто оказываются в ситуации культурного и языкового конфликта.

Прямолинейность и откровенность русских вводит китайцев в недоразумение и непонимание. Странными кажутся, например, уважительное обращение к преподавателю по имени и отчеству, изъявление благодарности за оказание элементарной услуги, формы приветствия в русском языке и др. Многие из этих проблем имеют лингвокультурологическую основу. В китайской культуре, в частности, не принято говорить «спасибо» близким родственникам и друзьям за помощь в повседневных делах, поскольку считается, что близкие люди должны помогать друг другу. Значения приветствий также разнятся: при встрече русские спрашивают: «Как дела?», а китайцы: «Ты сегодня ел?». Неприятным фактом для китайских студентов оказывается и использование носителями русского языка бранной лексики.

Если описанные выше проблемы следует связывать с коммуникативным шоком, поскольку они так или иначе обусловлены использованием языка, то собственно культурный шок ассоциируется с бытовым и социальным поведением, внешними обстоятельствами, общим устройством жизни. Перечислим некоторые из таких проблемных зон.

В Китае на улицах и площадях не встретишь голубей, а в России их много. В этой стране в подвальных помещениях есть магазины, которые оказываются неплохими и туда совсем не страшно заходить. Необычно и странно то, что у русских принято «стрелять» сигареты у знакомых и незнакомых людей, но не принято поздравлять с днем рождения заранее, поскольку последнее – плохая примета. В Китае парные числа (2, 4, 6, 8 и т.д.) считаются символом счастья, благополучия и приносят удачу, но в России на праздник и день рождения виновнику торжества следует дарить как раз нечетное количество цветов. Такое противоречие может привести к тому, что несведущий студент-иностранец на первых порах может попасть в неловкую ситуацию.

Отдельную «зону», связанную с культурным шоком, составляет все относящееся к приему пищи. В ресторанах только вилки и ножи и нет палочек. Обидным для китайцев является стереотип, в соответствии с которым жители их страны едят все подряд и даже собак. Одновременно сами китайцы не понимают русскую традицию «пить чай с сахаром», ведь чай для них – это традиционный напиток «без сахара», принятие которого сопровождается сложной церемонией, имеющая многовековую историю.

В результате проведенного анкетирования выяснилось, что хотя китайские студенты толерантны к представителям других культур, улыбаются даже в стрессовых ситуациях, умеют что называется «держат лицо», в то же время они достаточно замкнуты и с трудом вступают в коммуникацию.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что китайские студенты испытывают трудности с интеграцией в российскую социокультурную и образовательную среду (совместные с носителями языка интеруроки, форумы, круглые столы, конференции, проекты, фестивали и т.д.) и в некоторых случаях это приводит к непреодолимому языковому барьеру. Чтобы этого не произошло, а процесс культурной, коммуникативной и языковой адаптации проходил успешно, требуются временные ресурсы, а также особые усилия обучающихся субъектов и самих обучающихся.

Библиографический список

1. Костомаров В.Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. М.: Русский язык, 1988. 128 с.
2. Стернин И.А. Национальные особенности общения // Введение в речевое воздействие. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2010. С. 153–161.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация М.: Слово, 2000. 146 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РКИ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ХАТЛОНСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

RESEARCH ON THE PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE KHATLON REGION OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

О.Н. Азимов

O.N. Azimov

Научный руководитель В.А. Власов
Scientific adviser V.A. Vlasov

Преподавание русского языка и литературы, Хатлонская область, нехватка ресурсов, нехватка преподавателей, дефицит учебных заведений, Конституция Республики Таджикистан.

В статье исследуется проблема преподавания русского языка и литературы в Хатлонской области Республики Таджикистан. Научно-практическая значимость проведенного научного анализа заключается в том, чтобы выработать наиболее эффективные методы устранения проблем в преподавании русского языка и литературы в Хатлонской области Республики Таджикистан.

Teaching Russian language and literature, Khatlon region, lack of resources, shortage of teachers, shortage of educational institutions, the Constitution of the Republic of Tajikistan.

The article examines the problem of teaching Russian language and literature in the Khatlon region of the Republic of Tajikistan. The scientific and practical significance of the conducted scientific analysis is to develop the most effective methods of eliminating problems in teaching Russian language and literature in the Khatlon region of the Republic of Tajikistan.

По мнению ученых, русский язык был и продолжает оставаться на мировом уровне. Русский язык в Таджикистане занимает очень важное место среди населения. В данный момент русский язык используется во многих сферах, в основном в образовании, науке, здравоохранении, культуре и искусстве, бизнесе и других областях. Во времена СССР в Республике Таджикистан, больше 90 % населения владели русским языком и могли свободно разговаривать на нем. Были приняты многие юридические документы на русском языке. В 1991 г. XX в., после распада СССР около 50 % русскоязычного населения покинуло Таджикистан. На данный момент русский язык является первым и родным у относительно небольшой группы таджиков (около 3 %), но он по-прежнему широко распространен как второй язык среди населения всех национальностей, проживающих в стране: таджики – 80 %, узбеки – 17 %, киргизы – 1,5 %. В столице Таджикистана, Душанбе, этот язык намного больше распространен, чем в других областях государства. Русский язык также сильно повлиял на таджикский язык (в основном в области лексики).

Согласно статье 2 Конституции Республики Таджикистан русский язык является языком межнационального общения в стране. Таджикский язык при этом

наделен статусом государственного языка. По словам Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона, в Таджикистане в 2023 г. насчитывается около 39 школ с русским языком обучения, в которых проходят обучение около 27 тысяч школьников, а также 160 смешанных русско-таджикских школ с охватом 70 тысяч школьников.

Первая проблема заключается в том, что в Хатлонской области в учебных заведениях не хватает преподавателей, владеющих русским языком. Причины, приводящие к оттоку преподавателей русского языка из школ и университетов в Хатлонской области, низкая зарплата и отсутствие социальных льгот. Большинство преподавателей уезжают в другие страны либо меняют профессию. Серьезную обеспокоенность эти проблемы вызывают в таджикском гражданском обществе. Еще одна из распространенных проблем в Хатлонской области на данный момент – это ограниченность ресурсов для преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях, с целью приобретения молодежью знаний в этой области. Последняя проблема, которая мешает развитию русского языка и литературы в Хатлонской области – это дефицит учебных заведений, в которых преподавали бы данные учебные дисциплины. В Хатлонской области, по последним данным, всего пять высших учебных заведений, и пять школ, в которых преподают русский язык и литературу. Таким образом, нужно увеличить количество учебных заведений, где все заинтересованные лица могли бы учить данный язык.

Пути решения указанных выше проблем на территории Хатлонской области Республики Таджикистан:

1. Необходимо повысить зарплату преподавателей и увеличить социальные льготы, чтобы появилась заинтересованность в профессии.

2. Желательно повысить качество молодых высококвалифицированных специалистов в сфере преподавания русского языка и литературы, для того чтобы молодежь смогла повысить уровень владения русским языком.

3. Целесообразно устранить дефицит учебников, чтобы преподаватели могли вести учебные занятия по русскому языку и литературе.

4. Следует строить новые учебные заведения, в которых преподавание должно вестись преимущественно на русском языке, для того чтобы повысить знания молодежи в целях сотрудничества с другими зарубежными государствами.

Основной вывод по исследуемой проблеме – повышение интереса таджикской молодежи посредством принятия и реализации государственных программ, направленных на изучение русского языка и литературы.

Библиографический список

1. Алиева Б.М. Особенности преподавания русского языка как неродного в таджикских школах. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo-v-tadzhikskih-shkolah/viewer>
2. Воронцов А.В. Русский язык в современном мире. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-sovremennom-mire>
3. Сатторов А.С. Языковая политика в постсоветском Таджикистане // Русский язык в сообществе народов СНГ: труды и материалы международного конгресса. Бишкек, 2005.

СМИ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

MASS MEDIA AND RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Алатея Мохаммед Басил Аббас

Alathea Mohammed Basil Abbas

Научный руководитель Ю.А. Оленцова
Scientific adviser J.A. Olentsova

Средства массовой информации (СМИ), русский язык как иностранный, учебный материал, методика преподавания русского языка, медиатексты.

В статье рассматривается активная разработка новых методологий и стратегий обучения иностранным языкам, в которой материалы СМИ занимают важное место. Уделено внимание необходимости и значимости применения различных типов медийных материалов в аудитории, анализируются проблемы, встречающиеся в процессе обучения.

Mass media (mass media), Russian as a foreign language, educational material, methods of teaching the Russian language, media texts.

The article discusses the active development of new methodologies and strategies for teaching foreign languages, in which media materials occupy an important place. Attention is paid to the necessity and importance of using various types of media materials in the classroom, as well as analyzing the problems encountered in the learning process.

В последние годы наблюдается активное развитие методики преподавания иностранных языков. Это проявляется в переходе от искусственно созданной языковой среды к усилиям максимально приблизить естественную языковую среду. Такой подход не только стимулирует интерес студентов, но и повышает их уровень владения языком, что в конечном итоге крайне необходимо для академического успеха студентов и будущей карьеры.

Целью представленного исследования является изучение использования текстов средств массовой информации для изучения русского языка как одного из эффективных средств поддержки естественной языковой среды. Важность включения текстов средств массовой информации на занятиях по изучению русского языка как иностранного широко обсуждается и исследуется [Antamoshkina, Olentsova, Rozhkova, 2022].

Студенты усваивают новый словарный запас и грамматические структуры в контексте, в их естественных сочетаниях, что, как оказалось, гораздо эффективнее, чем запоминание отдельных слов из словарных списков. Студенты соприкасаются с «настоящим» языком, который не очищен от нестандартных выражений и сленга [Шик, 2023].

Преподаватели признают способность текстов массовой информации быть «адаптированными» к различным уровням знаний учащихся. Они могут быть упрощены до такой степени, что будут немного выше уровня учащихся, что соответствует общепринятым методам преподавания иностранного языка. Кроме того, они могут быть адаптированы для удовлетворения различных специ-

фических потребностей и интересов студентов. Это исчерпывающий источник для одновременного развития навыков чтения, письма, разговорной речи и аудирования, отработки уже усвоенного материала, а также приобретения новой лексики и грамматики.

Целесообразность изучения текстов средств массовой информации в классе также заключается в том факте, что средства массовой информации признаются «четвертой силой». В наш век информационных технологий и воздействия множества средств массовой информации обучение студентов обязательно предполагает развитие медийной грамотности, критического мышления и аналитических навыков. Медиакомпетентность теперь автоматически добавляется к списку базовых компетенций, которые необходимо развивать [Степанова, 2021]. В рамках этого направления изучения медиа желателен обратный взгляд студентов на манипулирование медиа. Студенты могут быть ознакомлены с распространенными практиками манипулирования языком в средствах массовой информации. А.А. Гаврилов выделяет следующие средства манипулирования: искажение, отбор, сокрытие информации, метафоризация, использование эвфемизмов и дисфемизмов [Гаврилов, 2012] и многие другие. Распознавание этих средств как способа воздействия на сознание и поведение получателя может быть частью общего анализа текста. Метафоры, фразеологизмы, игра слов, интертекстуальность и другие средства должны восприниматься не просто как стилистические средства, а как очень мощный инструмент.

И последнее, но не менее важное: ресурсы средств массовой информации являются идеальным материалом для изучения изменений, которым подвергается язык. Продвинутым студентам полезно следить за этими изменениями и осмысливать их. С одной стороны, средства массовой информации точно отражают изменения. С другой – исследователи признают, что средства массовой информации вносят значительный вклад в формирование новых норм русского языка [Волошина, 2016].

Русский язык в этом отношении является очень динамичным языком. Он особенно богат активными тенденциями, заимствованиями и использованием сленга. Изучающие иностранный язык могут найти русский язык в средствах массовой информации эмоциональным, экспрессивным, полным игры слов и аллюзий на русскую историю и литературу. Это значительно затрудняет для студента, не являющегося носителем языка, чтение оригинальных текстов средств массовой информации без надлежащей подготовки. Тем не менее этот факт не должен препятствовать преподавателям и студентам изучать тексты средств массовой информации, поскольку это будет способствовать их истинному пониманию менталитета нации и ее культуры [Антамошкина и др., 2022].

Представленные выше преимущества использования текстов СМИ в аудиториях воспринимаются не только с точки зрения преподавателей. Студенты в целом положительно оценивают этот метод обучения. Опрос об эффективности средств массовой информации в преподавании русского языка как иностранного показал, что все студенты согласились с тем, что использование средств массовой

информации при преподавании русского языка как иностранного нарушает монотонность и делает занятия более интересными. Кроме того, 89 % студентов согласились с тем, что использование средств массовой информации всегда приводит к лучшему пониманию концепций, 76 % студентов отметили, что их аналитические навыки улучшаются благодаря практике работы со средствами массовой информации. Кроме того, 92 % студентов согласились с тем, что использование материалов средств массовой информации способствует развитию творческого мышления [Рожкова, 2023]. Результаты, изложенные в этом опросе, несомненно, доказывают, что тексты средств массовой информации при изучении любого языка могут многое предложить учащимся, если их использовать правильно и эффективно.

После того как преимущества были четко сформулированы и определены, возникает вопрос об ограничениях. Проблемы, связанные с использованием материалов средств массовой информации в аудиториях, описаны следующим образом [Клявдина, 2021].

1. Такие удобства, как смарт-доска, ЖК-проектор, подключение к Интернету, звуковая система, могут быть доступны не во всех аудиториях.
2. Учителя должны хорошо владеть технологией управления.
3. Существует вероятность того, что учащиеся превратятся в пассивных наблюдателей, а не в активных участников урока.
4. Планирование и подготовка требуют времени [Рожкова, 2021].

С этой точки зрения рассмотрим еще один аспект как ограничение. Планирование и подготовка такого урока не только отнимает много времени, но и требует значительный творческий потенциал преподавателя. Преподаватель должен быть осведомлен во всех дисциплинах лингвистики и хорошо знать культуру. Тем не менее положительные аспекты преобладают над отрицательными.

Для подготовки эффективных уроков с использованием массовых мультимедийных материалов желательно соответствовать некоторым основным требованиям к их отбору. Критерии отбора можно определить следующим образом: достаточный объем, не слишком длинный для понимания и не слишком короткий для углубленного толкования; яркие лингвистические характеристики, позволяющие исследовать модальность обучения, текст в его различных проявлениях; авторство, представляющее интерес с лингвистической и культурной точек зрения (известные писатели, поэты, режиссеры, политики и общественные деятели); культурное и историческое значение [Рожкова, 2020].

Привлечение студентов к работе с материалами средств массовой информации приводит к более глубокой связи и пониманию языка и культуры, передаваемых средствами массовой информации [Рожкова, 2021].

Библиографический список

1. Антамошкина О.И. и др. Методика оценки привлекательности различных форм высшего образования на основе сегментации потребителей / О.И. Антамошкина, Н.А. Далисова, О.Н. Котова, Ю.А. Оленцова // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. № 4 (26). С. 128–139.

2. Волошина С.В. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие. Томск: Издательский Дом Томского гос. ун-та, 2016. 184 с.
3. Гаврилов А.А. Средства воздействия СМИ на общественное сознание // Динамика систем, механизмов и машин. 2012. № 4. С. 49–52.
4. Клявдина В.Е. Роль образования в социализации // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2021. С. 148–152.
5. Рожкова А.В. Веб-квест как форма организации работы группы на учебном занятии // Высокотехнологичное право: генезис и перспективы. Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2021. С. 284–290.
6. Рожкова А.В. Коммуникативные барьеры при дистанционном обучении студентов // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2021. С. 150–152.
7. Рожкова А.В. Коммуникативные барьеры у арабских студентов, изучающих русский язык как иностранный // Традиции и инновации в практике обучения русскому языку как иностранному. Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2023. С. 77–79.
8. Рожкова А.В. Цифровые технологии в российском образовании: шаги развития // Социально-экономическая политика страны и Сибирского региона в условиях цифровой экономики. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2020. С. 188–193.
9. Степанова Э.В. Интеграции педагогических технологий обучения в электронной среде вуза // Развитие научного наследия великого ученого на современном этапе. Махачкала: Дагест. гос. аграр. ун-т им. М.М. Джамбулатова, 2021. С. 115–119.
10. Шик В.О. Образование – это ключ к успеху каждого человека // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2023. С. 469–474.
11. Antamoshkina O., Olentsova Ju., Rozhkova A. Methods of choosing study innovative areas // Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education (ASEDU-II-2021) Krasnoyarsk: AIP PUBLISHING, 2022. P. 50018.

ЭМОТИВНАЯ СЕМАНТИКА СЛОВА И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ ИЗУЧЕНИЮ

EMOTIVE SEMANTICS OF WORDS AND BASIC APPROACHES TO ITS STUDY

Ван Юйлин

Wang Yulin

Научный руководитель Э.А. Исламова
Scientific adviser E.A. Islamova

Эмоция, эмотивность, эмотивная семантика, лексика, эмотиология, эмотивная сема.

Статья посвящена проблемам лингвистического основания изучения человеческих эмоций. Кроме этого, исследуются сфера эмотивной семантики лексических единиц и ее основные характеристики, рассматриваются разнообразные научные подходы к изучению сем эмотивности. Любая деятельность человека, в том числе и языковая, тесно связана с его эмоциональной сферой, которая фиксируется в семантической структуре лексемы, что позволяет вносить в язык определенную эмоциональную окраску и изменять значение конкретного слова в различных коммуникативных ситуациях.

Emotion, emotivity, emotive semantics, vocabulary, emotiology, emotive seme.

This article is devoted to the problems of the linguistic basis of the study of human emotions. In addition, the concept of emotive semantics of lexical units and its main characteristics are explored, and various scientific approaches to the study of emotive semes are considered. Any human activity, including linguistic activity, is closely connected with man's emotional sphere, which is fixed in the semantic structure of the lexeme, which makes it possible to introduce a certain emotional coloring into the language and even change the meaning of the word in various communicative situations.

В последнее время проблема эмоциональной составляющей «человеческого фактора» в языке оказалась на переднем фронте лингвистических исследований. Сложному вопросу взаимоотношения структуры, механизмов психики человека и его языковой деятельности посвящены многочисленные статьи, диссертации и др. Вся человеческая деятельность пронизана и движима эмоциями, которые представляют один из основных мотивов когнитивного процесса, следовательно, эмоции не могут не отражаться в языке.

Название одного из современных лингвистических направлений – «лингвистику эмоций» – связывают с именем руководителя волгоградской школы лингвистики эмоций, главного научного сотрудника ВГСПУ В.И. Шаховского. Как актуальное и перспективное научное направление лингвистика эмоций – «эмотиология» – «является наукой о вербализации, выражении и коммуникации эмоций» [Шаховский, 2009, с. 33].

По С.В. Ионовой, «в коммуникативной ситуации любая языковая единица может приобрести статус эмотивной» [Ионова, 2019, с. 124]. Таким образом,

эмотивный потенциал может реализоваться в семантике на всех уровнях языка и во всех его единицах – от фонемы до текста. Одним из этих уровней является эмотивная семантика лексики, и данное исследование находится в контексте именно этого содержательного научного поля.

Слова, как основные единицы языка, заключают в себе разные семиологические функции, они используются не только для наименования предмета, явления, для организации мыслей, обмена информацией, но и для выражения и возбуждения эмоций в процессе речевой деятельности человека. В связи с этим в семантической структуре слова В.И. Шаховский выделяет эмотивный компонент, «ответственный» за выполнение эмотивной функции языковой единицей. Отличаясь от логико-предметного содержания, эмотивная часть значения лексемы отражает эмоциональное состояние субъекта и его эмоциональное отношение к адресату, окружающему миру; в семантике слова она представлена как совокупность обобщенной семантики «эмоция» и различных семных идентификаторов: «радость», «страх», «любовь» и др. [Шаховский, 2007].

Известно, что различные лексические значения слов обуславливаются особенностями их семантической структуры и компонентного (семного) состава. По мнению Л.Г. Бабенко, в семантической структуре слова эмотивные смыслы включают информацию об эмоциональном мире человека, демонстрируясь и интерпретируясь в границах специфических эмотивных сем (сем эмотивности) [Бабенко, 1989, с. 16]. Вследствие этого эмоции могут концептуализироваться и вербализоваться в языке, что позволяет обозначать их и говорить о них. Исследователи выдвигают мнение о том, что в языке существуют разновидности эмотивной семантики, обусловленной ее посреднической ролью в манифестации эмоций.

В большинстве лингвистических исследований в модели семантики лексемы выделяются два основных макрокомпонента: денотативный и коннотативный; их различные сочетания, неустойчивые отношения и границы формируют разные варианты лексического значения слов.

Семантическая структура различных типов эмотивной лексики также неодинакова. Выделяются следующие виды эмотивной семантики слова с учетом ее статуса:

1) эмотивная сема входит в денотативный макрокомпонент семантики слова, образует его единственное содержание значения; например, междометия, междометные слова, бранные слова и ругательства. Специфическим денотатом данных слов является выражаемая эмоция;

2) эмотивная сема является периферийным компонентом семантики слова, сопутствует его логико-предметному значению и имеет статус коннотации; например, слова с аффиксами эмотивно-субъективной оценки: *мордочка, старичок* и др.;

3) эмотивная сема включена в логико-предметную часть лексического значения; например, наименование различных эмоций: *любовь, радость, страх, гнев* и др.;

4) эмотивная семантика является потенциальной, приобретает в конкретных эмоциональных ситуациях; ср., например, употребление слова *вспыхнуть* в двух различных контекстах: а) *бумага вспыхнула и оставила на пепельнице щепотку золы* (где *вспыхнуть* – эмоционально нейтральное слово); и б) *Лицо ее мгновенно вспыхнуло, она пожалела о своем порыве* (где *вспыхнуть* – использована как эмотивная лексема, поскольку под влиянием эмоционального контекста эмотивная сема входит в структуру значения слова, получая коннотативный статус).

Эмотивная семантика тесно коррелирует с самой неустойчивой сферой психики человека, его эмоциями. Известно, что существуют более пятисот различных эмоций человека, которые редко интерпретируются и проявляются в единственном варианте и имеют адаптивную функцию для отдельного индивида. Добавим к этому то, что в зависимости от интеллектуального уровня, социального и культурного фона, личностной языковой компетенции способы вербализации эмоций у разных людей будут варьироваться. С учетом всего этого разнообразия реальных эмоциональных состояний и чувств, переживаемых человеком, понятно, почему количество и разновидности эмотивных сем до сих пор не установлены. Этим же объясняются сложность и неоднозначность анализа эмотивного компонента лексического значения слова в современной лингвистике.

Эмотивная семантика является областью непредметной референции, она формируется на стыке психологии и языкознания, поэтому данный языковой феномен должен быть исследован психологическими методами и методами, исследующими его на языковом и текстовом материале.

Существует большое количество методов анализа и описания эмотивной семантики; перечислим только наиболее известные: метод семантического поля и описание семной структуры слова (Л.Г. Бабенко), метод идентификации (Ш. Балли), метод компонентного анализа (И.В. Варуха), метод погружения эмотива в нейтральные или противоположные контексты, метод модальной рамки (А. Вежбицка), комбинаторно-семантический анализ, вскрывающий «эмоционал» слова (М.В. Никитин), психологический метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд), метод деконструктивного анализа (Е.М. Пылаева), метод субституции и контрастирования (В.И. Шаховский) и др. [Шаховский, 2009; 2023].

Перечисленные выше методы анализа и описания эмотивной лексики используются в отрасли лингвистики эмоций (эмотиологии), помогая решать множество конкретных лингвистических задач, однако большинство из них имеют недостаточную объяснительную силу и не всегда согласуются с другими методами и результатами, добытыми с их использованием.

Можно заключить, что описание и изучение эмотивной семантики требуют комплексного аналитического подхода, основанного на комбинации разнообразных методов. Такой подход предоставляет возможность заполнить информационные пробелы, имеющиеся в области эмотивной семантики и возникающие в связи с использованием того или иного узкоспециализированного метода. Взаимно дополненные и взаимно уточняющие результаты, как видится,

позволят составить комплексное и максимально объективное представление о природе обсуждаемого семантического феномена; получить разнообразную информацию об эмотивной семантике и исчерпывающее представление о соответствующем фрагменте в языковой картине мира. Разумеется, в данном случае описанный подход имеет качество идеального и к настоящему моменту отсутствует в лингвистике. Во-всяком случае, можно утверждать, что дальнейшие исследования эмотивной лексики и развитие методов ее изучения остаются актуальными задачами современной лингвистики.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. 184 с.
2. Ионова С. В. Лингвистика эмоций – наука будущего // Известия ВГПУ. 2019. № 1 (134). С.124–131.
3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка: На примере лексики английского языка. М.: ЛЕНАНД, 2023. 206 с.
4. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций // Филологические науки. 2007. № 5. С. 7–13.
5. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29–43.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

METHODS OF DEVELOPING LEXICAL SKILLS IN NON-NATIVE SPEAKING CHILDREN

А.В. Веткина

A.V. Vetkina

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

Лексика, лексический навык, дети-инофоны, поликультурные классы, лексические трудности, словарный запас, стадии формирования лексического навыка, упражнения.

Статья посвящена особенностям формирования лексических навыков у детей-инофонов. Рассматриваются основные операции, лежащие в основе лексического навыка, а также стадии и способы его формирования. Кроме того, в статье разбираются трудности, с которыми сталкиваются иноязычные дети, и приводятся упражнения, способствующие разрешению данных трудностей.

Vocabulary, lexical skill, non-native speaking children, multicultural classes, lexical difficulties, stages of lexical skill formation, exercises.

The article is devoted to the peculiarities of the formation of lexical skills in foreign language children. The main operations underlying the lexical skill are considered, as well as the stages and methods of its formation. In addition, the article examines the difficulties faced by non-native speaking children, and provides exercises that contribute to overcoming these difficulties.

В последнее время в современных российских школах увеличивается количество поликультурных классов. Это связано с тем, что Федеральный закон об образовании предоставляет право детям иностранцев получать дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование наравне с гражданами Российской Федерации [Федеральный закон об образовании]. Данный закон обязывает школы принимать мигрантов и обучать их вместе с русскоязычными детьми на русском языке, что становится причиной различных затруднений. Формирование лексических навыков – одна из таких трудностей, так как лексика – это один из основных компонентов всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Не обладая лексическими навыками, дети-инофоны не смогут овладеть учебным материалом в полной мере, а также не смогут полноценно использовать русский язык, который для них является не только одним из предметов школьной программы, но и средством обучения.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют лексический навык (ЛН) как: «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Азимов, Щукин, 2009]. Формирование лексического навыка у детей-инофонов

необходимо для понимания языка и речи, а также для формирования необходимых компетенций и получения результатов, требуемых федеральным государственным стандартом.

ФГОС предусматривает следующие предметные результаты изучения области «Русский язык», которые должны отражать следующие лексические аспекты.

1. Использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка в речи (умение распознавать и использовать выразительные лексические средства, фразеологизмы, синонимы, антонимы, омонимы).

2. Формирование навыков лексического анализа слова, включая определение лексического значения моно- и полисемичных слов, определение стилистической окраски слова, сферы его употребления, подбор синонимов, антонимов.

3. Умение пользоваться словарями различных типов.

4. Овладение лексическими нормами литературного языка, основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии [ФГОС].

В соответствии с требованиями ФГОС в Федеральной рабочей программе по русскому языку [ФРП ООП, 2022] определяется перечень тем для изучения раздела «Лексикология» в 5-м классе, в процессе изучения которых происходит формирование следующих лексических навыков: выбор оптимального способа толкования лексического значения слова (подбор однокоренных слов; подбор синонимов и антонимов), а также способа разъяснения значения слова (по контексту или с помощью толкового словаря).

Ряд важных лексических навыков, прописанных в программе, связаны с пониманием связи слов в лексической системе: представление о словах однозначных и многозначных, о прямых и переносных значениях слова и способах появления последних. Важным не только для формирования лексических навыков, но и для развития мышления являются навыки соотношения родовых и видовых понятий, объединения слов на основе общности их семантики в тематические группы.

Важным для развития навыков не только устной, но и письменной речи является формирование представления о парадигматических отношениях в лексической системе русского языка посредством изучения синонимов, антонимов, омонимов, паронимов.

Параллельно с развитием лексических навыков происходит формирование умений поиска и работы с информацией. С этой целью необходимо развивать умение по использованию разных видов лексических словарей: толковых, словарей синонимов, антонимов, омонимов, паронимов.

При формировании лексических навыков дети-инофоны могут испытывать определенные сложности. Дети-инофоны, обучающиеся в российских школах, в зависимости от уровня владения русским языком могут быть отнесены к одной из трех групп: «1. Дети, которые не говорят по-русски вообще или говорят с большим трудом. 2. Дети, владеющие русским языком на разговорном уровне. 3. Дети, свободно владеющие русским языком» [Лемох, 2017]. Наибольшая трудность возникает у детей первой категории. Расширение словарного запаса для них – одна из главных задач, решение которой позволяет успешно

усваивать изучаемый материал не только по русскому языку, но и по всем остальным предметам, а также способствует формированию речевой и коммуникативной компетенций.

Следующая трудность, с которой сталкиваются дети-инофоны, – непонимание зависимости лексического наполнения высказывания от коммуникативной ситуации. Для полноценного освоения лексики русского языка важно, чтобы обучающийся воспринимал слово в единстве его фонетического, буквенного, семантического, грамматического, ассоциативного аспектов. Для усвоения лексики важно разностороннее наблюдение за словом: «учащиеся практикуются в узнавании слова, вычленении его из потока речи, использовании в ответах на вопросы учителя и собственных творческих письменных работах» [Еремеева, Богданова, 2021, с. 192–193].

Еще одной трудностью, сдерживающей формирование лексического навыка, является недостаточный уровень лингвистической компетенции. Если учащийся имеет представление о системе русского языка и может пользоваться этой системой на практике, это значит, что он обладает лингвистической компетенцией.

Для успешного формирования лексического навыка у детей-инофонов необходимо знать, какие операции лежат в его основе. Так, Е.И. Пассов считает, что в основе лексического навыка лежат следующие операции:

- перевод лексической единицы из долговременной в оперативную память (вызов слова);
- сочетание лексической единицы с предыдущей или последующей;
- определение сочетания выбора и сочетания ситуации [Пассов, 1989, с. 132–147].

Е.И. Пассов в своей работе «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» выделяет шесть стадий формирования ЛН.

1. Восприятие слова в процессе его функционирования; создается звуковой образ слова.
2. Осознание значения слова.
3. Имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения.
4. Обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом.
5. Комбинирование (слово вступает в новые связи).
6. Употребление слова в разных контекстах [Пассов, 1989, с. 132–147].

На первой стадии формирования лексического навыка необходимо вызвать интерес ребенка к слову и дать возможность использовать это слово. Для этого можно использовать интересные сюжетные картины, серии рисунков, рассказы, прочитанные на родном языке, и т.д., при отборе таких средств обучения необходимо учитывать, чтобы они были проблемными и соответствовали возрастным интересам учащихся.

На второй стадии проводится работа с функционально-смысловыми таблицами, которые позволяют ученику-инофону без каких-либо затруднений перейти от родного слова к иноязычному на основе овладения функцией этого слова.

Для формирования облика слова и отработки навыков чтения можно использовать чтение вслух, которое, с одной стороны, способствует развитию навыков аудирования, а с другой – закрепляет правильное звучание слова. В поликультурном классе в этой работе могут участвовать и русскоговорящие дети: они могут читать, а инофоны следить за ними по тексту. Оптимальным для развития указанных навыков будет аудирование с визуальной опорой в комбинации с аналитическим чтением (инофоны следят по тексту, читают про себя и выписывают непонятные слова). Упражнения такого рода можно найти в дидактических материалах по русскому языку к учебнику Т.А. Ладыженской: *Прочитайте стихотворение И. Бунина «Иней». Опишите устно картину, которая возникает перед глазами при прочтении этого стихотворения. Выпишите слова, помогающие образно, наглядно представить себе морозный день* [Влодавская, 2014, с. 81].

Для снятия лексических трудностей можно использовать предтекстовые упражнения: из упражнений учебника выбираем слова, которые могут быть не знакомы, и проводим с ними работу: восприятие слова на слух, его правильное написание; определение значения с использованием словаря, сравнение слова в словаре и слова в контексте.

И для детей-инофонов, и для русскоговорящих детей можно использовать упражнения, в которых необходимо выписать слово, составить с ним словосочетание или предложение. Пример такого упражнения: *Запишите слова, укажите их лексическое значение. Составьте с ними словосочетания и предложения. Коллекция, юный, паутина, муравей* [Влодавская, 2014, с. 78].

Подводя итоги, необходимо отметить, что формирование лексического навыка – одна из важнейших задач учителя русского языка. Для этого необходимо использовать различные методы обучения, способы формирования лексических навыков и приемы их отработки. Приведенные в данной статье примеры упражнений – это варианты работы над формированием лексического навыка, способствующие получению необходимого результата.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. М.: ИКАР, 2009.
2. Влодавская Е.А. Дидактические материалы по русскому языку к учебнику Т.А. Ладыженской и др. «Русский язык. 5 класс» (М.: Просвещение). М.: ЭКЗАМЕН, 2014. С. 78–81.
3. Еремеева А.П., Богданова Е.С. Проблемы полиэтнического обучения лексической системе русского языка // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 190–196.
4. Лемох А.С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах. Чита: Молодой ученый, 2017. С. 97–99. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/> (дата обращения: 26.10.2023).

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык. 1989. С. 132–147.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2022. URL: ФРП-ООО-предмета-Русский-язык.pdf (nwedu.ru) (дата обращения: 22.10.2023).
7. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. URL: ФГОС Основное общее образование – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 22.10.2023).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 13 июня 2023 года) (редакция, действующая с 18 июня 2023 года). URL: https://www.dstu.education/files/selection_committee/2023/norm/fed_273-fz.pdf
9. Ямалетдинова А.М., Давлетбаева О.В., Байтиминова И.Б. Современные подходы к обучению русскому языку на уровне основного общего образования. Вестник Башкирского университета. 2022. Т. 27, № 1. С. 167–173.

СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ КАТЕГОРИИ ОДУШЕВЛЕННОСТИ/НЕОДУШЕВЛЕННОСТИ)

MEANS OF VISUALIZATION WHEN STUDYING RFL
(BASED ON THE EXAMPLE OF THE CATEGORY
OF ANIMATE/INANIMATE)

В.С. Гмызина

V.S. Gmyzina

Научный руководитель Ю.В. Агеева
Scientific adviser Y.V. Ageeva

Русский язык как иностранный, средства наглядности, виды наглядности, категория одушевленности/неодушевленности, обучение РКИ.

Данное исследование проведено с целью выявления наиболее эффективных средств наглядности, использованных при изучении грамматической категории одушевленности/неодушевленности. В статье на материале учебного комплекса «Жили-были...» проанализированы вербальные и визуальные средства наглядности, а также представлены результаты сопоставительного анализа двух названных типов в формате диаграмм. В ходе практической работы с учебником выявлено наиболее эффективное сочетание вербальных и визуальных средств наглядности при изучении категории одушевленности/неодушевленности на начальном этапе обучения РКИ.

Russian as a foreign language, visual aids, types of visibility, the category of animate/inanimate, teaching RFL.

This study was conducted to show what visual aids were used when studying a specific grammatical category of animate/inanimate. Using the example of the educational complex “Once upon a time...”, the article analyzes verbal and visual aids, and also presents the results of a comparative analysis of these types of visual aids in the form of diagrams. During practical work with the textbook, the most effective combination of verbal and visual aids was identified when studying the category of animate/inanimate in the process of teaching RFL at the initial stage.

«**В**опрос о том, как найти наиболее оптимальные формы для проведения занятий, всегда занимает важное место в педагогическом исследовании» [Юан Лися, Агеева, 2019, с. 176]. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) необходимо использовать средства наглядности для того, чтобы обучающиеся могли быстрее и эффективнее усваивать языковой материал. Актуальность данного исследования обусловлена важностью изучения средств наглядности в обучении РКИ в аспекте выявления наиболее эффективных из них при изучении конкретной грамматической категории – категории одушевленности/неодушевленности (КОН). Для достижения соответствующей цели проанализированы средства наглядности, которые предлагаются при изучении категории одушевленности/неодушевленности в материалах

учебного пособия «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» [Миллер, Политова, Рыбакова, 2003, с. 6–28]).

Указанная проблема в границах начального этапа обучения разрабатывалась в теории и практике преподавания РКИ, например, в работах Л.М. Зельмановой, Е.С. Полат, Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [Зельманова, 1984; Полат, 2008; Азимов, Щукин, 2009]. Известные методисты Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин замечают, что в процессе обучения РКИ необходимо опираться на «дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися» [Азимов, Щукин, 2009, с. 152]. Ученые выделяют два типа средств наглядности – вербальные и визуальные.

«Вербальные средства наглядности – средства обучения, выражающиеся в речи, предложении, словах, буквах и знаках» [Там же, с. 152]. Визуальные средства – это зрительно наблюдаемые средства обучения, к которым можно отнести естественные предметы и объекты природной и искусственной среды. Визуальные средства наглядности помогают обучающимся сопоставлять и глубже осмысливать грамматические явления русского языка, выделять их характерные признаки. «Использование визуальных средств предусматривает применение на занятиях различных наглядных пособий – реальных предметов, фотографий, картинок, таблиц, с помощью которых легко объяснить значение многих однокоренных слов» [Азимов, Щукин, 2009, с. 168].

В нашем исследовании рассмотрены вербальные и визуальные средства наглядности при презентации грамматической категории одушевленности/неодушевленности в учебнике по РКИ.

Категория одушевленности/неодушевленности имен существительных является значимой в РКИ именно на начальном этапе, поскольку она тесно связана с падежной системой русского языка. В качестве примера использования средств наглядности выбраны два урока (Урок 1 и Урок 4) из учебника «Жили-были...», так как именно в ходе этих уроков делается акцент на КОН [Миллер, Политова, Рыбакова, 2003, с. 6–28].

В уроке 1, в частности, вводится вопрос «Кто это?» [Там же, с. 7]. Далее приводятся мини-диалоги, в которых используются вопросы: «Это Анна?», «Это Том?». Иностранцы не сразу могут догадаться о том, что речь пойдет об одушевленных именах существительных, разобраться в этом им помогают представленные рядом визуальные средства наглядности – картинки, на которых изображены люди.

В ходе анализа урока 1 определено, что при обучении грамматической категории одушевленности/неодушевленности активизируются как вербальные средства наглядности (буквы, слоговые ряды, слова, таблица), так и визуальные средства – условные графические изображения (картинки).

В ходе анализа установлено количество вербальных и визуальных средств наглядности, которые используют авторы при обучении категории одушевленности и неодушевленности, а также проведено сопоставление полученных данных, чтобы понять, каким образом сочетаются названные средства наглядности при обучении КОН (рис. 1).

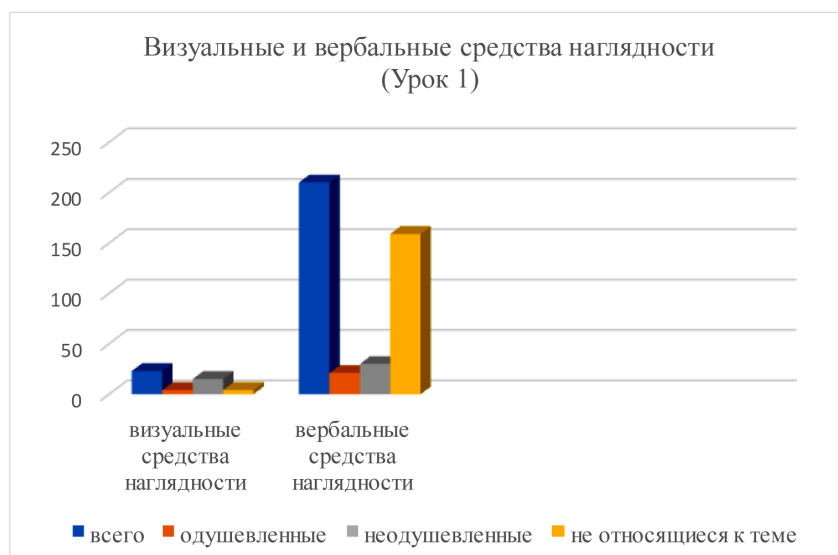


Рис. 1

Аналогичным образом проводится анализ урока 4 [Миллер, Политова, Рыбакова, 2003, с. 23–28]. В рамках данного урока иностранные студенты знакомятся с буквой «Ч» и осваивают новый вопрос: «Что это?», который позволяет обратить внимание на неодушевленные имена существительные.

В уроке 4 использовано вербальное средство наглядности – таблица, в которую включен вопрос «Что это?», и даются ответы на данный вопрос. Далее вербальная информация иллюстрируется визуальными средствами – картинками. С их помощью можно определить, что обозначают неодушевленные имена существительные.

В уроке 4 в качестве вербальных средств наглядности выступают буквы, слоговые ряды, слова, а в качестве визуальных средств наглядности – условные графические изображения (схемы, картинки). В совокупности они помогают увеличить результативность обучения, способствуют более осмысленному усвоению обсуждаемой грамматической категории.



Рис. 2

В результате анализа средств наглядности, представленных в анализируемом учебном пособии в уроке 1 и уроке 4, а также определения количества визуальных и вербальных средств наглядности при изучении категории одушевленности/неодушевленности сделан вывод о том, что вербальные средства наглядности преобладают. Это связано с тем, что содержание изучаемого материала наиболее эффективно усваивается, когда в мыслительном процессе оперируют не только наглядными образами, но и рациональными элементами интеллектуальной природы. Вместе с тем включение образных элементов в теоретическую информационную структуру должно быть осознанным, осмысленным, а в результате – способствовать лучшему пониманию. В нашем случае, воспринимая информацию зрительно с помощью картинок, таблиц и схем, студент сможет точно определить, какое перед ним имя существительное – одушевленное или неодушевленное. В результате мыслительная структура становится действенной и обучающийся овладеет материалом. Таким образом, при презентации КОН в иностранной аудитории следует прибегать к использованию как вербальных, так и визуальных средств наглядности (картинок, схем, таблиц): именно их грамотное сочетание приводит обучающихся к эффективному усвоению учебного материала, связанного с той или иной грамматической категорией русского языка.

Библиографический список

1. Азимов Е.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании РКИ. М.: Просвещение, 1984. 180 с.
3. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. *Жили-были...*: 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2003. 152 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 272 с.
5. Юан Лися, Агеева Ю.В. Комбинированная форма обучения русскому языку как иностранному: из опыта внедрения // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. ст. III Междунар. симпозиума (Ялта, 08–12 июня 2019 г.): в 2 т. Ялта: Типография «Ариал», 2019. Т. 2. С. 176–181.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ)

THE USE OF RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS DURING RFL CLASSES (LINGUODIDACTIC POTENTIAL)

Дэгэцзинь

Degejin

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

Русский язык как иностранный, методика преподавания, языковая компетенция, пословицы, поговорки.

Цель данного исследования – рассмотреть возможность обучения иностранных студентов навыкам общения на русском языке путем погружения их в лингвистический и культурный фон русских народных пословиц и поговорок.

Russian as a foreign language, teaching methods, language competence, proverbs, sayings.

The purpose of this study is to consider the possibility of teaching foreign students communication skills in Russian by immersing them in the linguistic and cultural background of Russian folk proverbs and sayings.

Процесс обучения русскому языку как иностранному в первую очередь предполагает формирование коммуникативной компетенции, включающей ряд частных компетенций, среди которых выделяется социокультурная компетенция. В словаре она имеет следующее определение: «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка» [Азимов, Щукин, 2009, с. 286].

Среди языковых единиц, ярко отражающих специфику русской культуры и являющихся средством формирования социокультурной компетенции, выделяют пословицы и поговорки. Исследователи отмечают, что их использование в процессе обучения «позволяет не только расширить знание об изучаемом иностранном языке и его функционировании, но и познакомить обучающихся с культурой, историей, традициями, особенностями национального восприятия мира его носителей» [Никульцева, Шейерман, 2022, с. 245].

В толковом словаре русского языка поговорке дано следующее определение – «краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания» [Ожегов, Шведова, 2001, с. 624]. Российский лингвист В.Н. Ярцева определяет пословицу как «краткое,

устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа, имеющее форму законченного предложения, обладающее буквальным и переносным значением, или только переносным» [Ярцева, 2002, с. 225].

Из приведенных определений мы видим, что пословицы и поговорки, во-первых, основаны на многолетнем национальном опыте и отражают традиции и ценности народа, а во-вторых, являются поучительными – обладают более глубоким пониманием образа мышления и духовных характеристик языка.

Вопрос о критериях отбора пословиц и поговорок для использования на занятиях по русскому языку как иностранному активно обсуждается специалистами. Для того чтобы адекватно выбрать материалы, О.Н. Самусенко и М.В. Шевченко рекомендуют придерживаться следующих принципов.

1. Соответствие уровню владения языком (лексический минимум, грамматическое наполнение, соотнесенность с фонетическими и интонационными средствами языка, представленность основных словообразовательных, морфологических и синтаксических единиц).

2. Соответствие как изучаемой коммуникативной теме (теме и ситуациям общения), так и грамматическому материалу (морфологические особенности, синтаксические конструкции и др.).

3. Дозированность предлагаемого материала.

4. Использование данных единиц для овладения определенными навыками и умениями в ходе учебного процесса.

5. Объяснение экстралингвистического наполнения.

6. Использование контекстов с изучаемыми паремиологическими единицами.

7. Возможность выведения в речь (монологическое высказывание, составление диалогов, ролевые игры и т.п.) [Самусенко, Шевченко, 2014].

Пословицы и поговорки могут использоваться на занятии по РКИ для формирования различных аспектов лингвистической компетенции (например, как средство формирования произносительных навыков, как иллюстрации использования грамматических форм и др.), для развития разных видов речевой деятельности.

Пословицы и поговорки на занятиях РКИ активно используются при изучении фонетики как для отработки произношения, так и для совершенствования интонационных навыков, а также для развития навыков аудирования.

Одной из наиболее распространенных моделей реализации дидактического потенциала паремий является их использование при изучении лексики или на занятиях по говорению: например, при изучении темы «Работа» можно использовать следующие связанные с ней пословицы и поговорки: *Без труда не вытянешь и рыбку из пруда; Была бы охота – наладится всякая работа; Были бы руки, а работу дадут; Глаза страшатся, а руки делают; Горька работа, да хлеб сладок; Дело мастера боится; Доброе дело спасет душу и тело.*

Возможность использования пословиц и поговорок для организации различных этапов занятий и реализации различных видов учебной деятельности определяется прагматическими функциями паремий:

1) функция привлечения внимания адресата (на фоне нейтрального контекста образность пословиц и поговорок привлекает к себе внимание, создает предпосылки для целенаправленного восприятия);

2) функция акцентуации коммуникативно значимых элементов речи (привлечение внимания, выделение наиболее значимых, существенных характеристик);

3) функция компрессии информации (экономия языковых средств, иносказательность, выражение оценочного и модального смысла) [Моисеева, Чудина, 2004].

Указанные функции в первую очередь определяются такими особенностями пословиц и поговорок, как краткость формы и емкость содержания. Данные особенности, а также метафоричность значения паремий могут провоцировать трудности при их изучении в иностранной аудитории. Одним из способов пробуждения интереса к изучению паремий является сопоставительный подход, который можно реализовать при помощи вопросов: *Как это понимается в вашем языке? Есть ли пословицы и поговорки с подобным значением в родном языке? Есть ли отличия в значении пословиц и поговорок определенной темы в русском и родном языках?*

При изучении пословиц и поговорок в сопоставительном аспекте можно использовать следующий алгоритм работы: 1) объяснить значение русских пословиц и поговорок и описать контекст, в котором они применяются; 2) найти пословицы и поговорки со сходным значением в родном языке; 3) сделать выводы о сходствах и отличиях в выражении соответствующего значения в двух языках. Такая последовательность работы направлена на формирование у иностранных студентов «навыков и умений, позволяющих воспринимать смысл паремий, толковать их значение, делать вывод на основе полученной информации, сопоставлять факты культуры страны изучаемого языка с фактами родной культуры, выражать свое отношение к национально-культурному содержанию языковых единиц» [Башурина, 2005].

Важной для развития речевых навыков особенностью пословиц и поговорок является их оценочная сторона, которая раскрывается в результате семантизации паремий. При семантизации пословиц и поговорок необходимо учитывать особенности их значения.

Паремии с прямым значением, лишённые идиоматичности, скрытого смысла, как правило, складываются из прямого значения компонентов пословицы или поговорки и понятны иностранным студентам: *Человек познается в труде; Счастье и труд рядом идут и т.п.*

В обязательном толковании значения нуждаются пословицы и поговорки, имеющие переносный, образно-обобщенный смысл: *В чужую душу не влезешь (не узнаешь, о чем человек думает, какой он и т.п.); Не нашего поля ягода (человек, совершенно не подходящий кому-либо по воззрениям, характеру и поведению); На безрыбье и рак рыба (если нет ничего или никого лучше, подойдет и то (тот), что (кто) есть).*

Препятствием для понимания значения пословицы или поговорки может быть одно слово, которое скрывает смысл всей поговорки. В подобном случае необходимо сначала семантизировать это непонятное слово, а затем пояснить значение всей пословицы или поговорки, например: *На свой аршин всех не меряй* (аршин – «русская мера длины, равная 0,71 м, применявшаяся до введения метрической системы»); *Мал золотник, да дорог* (золотник – «самая малая русская мера веса, равная 4,266 грамма, употреблявшаяся в основном для взвешивания золота и серебра»), значение всей пословицы – «небольшой по величине, но ценный по своим качествам»).

Сложными для усвоения являются пословицы, в состав которых входят фразеологизмы. Как и в случае с устаревшими словами, надо сначала поработать со значением фразеологизма, а после прояснить смысл всей пословицы: *Чужую беду руками разведу, а к своей ума не приложу* (фразеологизм *ума не приложу* имеет значение «не могу, не в состоянии сообразить, понять что-либо, догадаться о чем-либо, придумать, как поступить, как действовать»); пословица имеет значение – «чужие трудности и беды кажутся несерьезными, легко устранимыми, а свои – серьезными и неразрешимыми»). Для более полного понимания значения пословицы или поговорки необходимо указывать, в какой ситуации возможно ее употребление. «Имеется в виду... речевая ситуация, для которой обязательны следующие компоненты: субъект ситуации (тот, кто говорит пословицу), адресат (тот, кому говорят или о ком говорят), отношения (возрастные, производственные, социальные, половые и т.п.) между субъектом и адресатом, а также тема высказывания» [Баско, 1998, с. 69]. Так, к указанной выше пословице можно дать следующий комментарий: «употребляется, когда кто-либо считает чужие неприятности легкими и дает советы, как их преодолеть, или советует не обращать на них внимания». Для некоторых пословиц описание ситуации употребления и определение ее смысла совпадают: *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь* (пословица предупреждает о том, что нельзя одновременно делать два дела (или несколько дел), добиваться сразу двух или нескольких целей).

На основе применения пословиц и поговорок при обучении РКИ можно хорошо проследить взаимодействие языка и культуры, которое в рамках коммуникативного метода получило следующее обоснование: «любое образование достигает своей цели только в том случае, когда его содержанием является культура» [Азимова, Щукин, 2009].

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Баско Н.В. Приемы семантизации пословиц и поговорок при обучении иностранцев русскому языку// Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1998. Вып. 3. С. 67–72.
3. Башурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским поговоркам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 198 с.

4. Моисеева И.Ю., Чудина Е.В. Прагматические функции пословиц и поговорок // Вестник ОГУ. 2004. № 11. С. 170–172.
5. Никульцева Д.А., Шейрман М.В. Пословицы и поговорки как средство организации занятий по изучению иностранного языка в контексте развития социокультурной и языковой компетенций // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 1 (94). С. 244–247.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 2001. 1300 с.
7. Самусенко О.Н., Шевченко М.В. Паремииологические единицы в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник НГУ. 2014. № 77.
8. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энциклопедия, 2002. 253 с.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА

METHODS OF DEVELOPING GENERAL CULTURAL COMPETENCE AMONG SCHOOLCHILDREN DURING LITERATURE CLASSES WHEN STUDYING A.S. PUSHKIN'S WORKS

В.Н. Кручинина

V.N. Kruchinina

Научный руководитель И.Н. Лекарева
Scientific adviser I.N. Lekareva

Компетенция, общекультурная компетенция, ФГОС, методы обучения, преподавание литературы.

В статье рассматривается понятие «общекультурная компетенция», приводятся методы формирования общекультурной компетенции школьников на уроках литературы при изучении произведений А.С. Пушкина.

Competence, general cultural competence, FSES, teaching methods, teaching literature.

The article discusses the concept of “general cultural competence”, provides methods for developing general cultural competence among schoolchildren during literature classes when studying the works of A.S. Pushkin.

В новом федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования по литературе отмечается необходимость воспитания духовно развитой личности, формирования гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры. Одним из способов достижения этих целей является формирование общекультурной компетенции.

А.В. Хуторской с точки зрения содержания выделяет семь групп ключевых компетенций, в том числе и общекультурные. По словам ученого, они «демонстрируют опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека» [Хуторской, 2003, с. 6].

По мнению М.А. Аристовой, общекультурная компетенция – это «знания и умения в области национальной и общечеловеческой культуры (в том числе литературы), духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, а также отдельных наций и народов» [Аристова, 2017, с. 24].

Русская литература имеет многовековую историю, передает особые реалии национальной жизни, составляет предмет гордости народа, поэтому изучение

литературы способствует формированию гуманистических ценностей человека и воспитанию нравственной личности. А чтение – это важный навык, который помогает развивать воображение, улучшать речь и расширять кругозор.

Изучение произведений А.С. Пушкина – важная часть образовательной программы по литературе в России. При этом многие ученики не понимают значения творчества писателя и не могут связать произведение с общекультурным контекстом. Для успешного изучения прозы А.С. Пушкина необходимо использовать различные методы, которые помогут ученикам понимать значение произведений для культурного наследия родной страны.

Изучение биографии, по нашему мнению, помогает ученикам осознать, какие идеи и концепции автор выражает в творчестве, а также лучше понимать содержание текста. К примеру, поэму «Цыганы» А.С. Пушкин писал под впечатлением от своей жизни в Бессарабии. В произведении отражены быт, традиции, нравы и культура народов тех мест. Важным элементом поэмы являются песни – обязательный атрибут цыганской жизни. Они создают фольклорные образы. Песня Земфиры, из которой мы узнаем о ее измене, относится к молдавскому фольклору. Во время службы официальным историографом Николая I А.С. Пушкин увлекся фигурой Емельяна Пугачева, что повлекло за собой создание художественного романа «Капитанская дочка», в котором показано Пугачевское восстание. Только зная биографию автора, можно в полной мере понять его отношение к историческим событиям, изображенным в повести (это авторское определение жанра произведения).

Анализ языка и стиля художественного текста – следующий метод формирования общекультурной компетенции, который также учит школьников видеть особенности национального языка. При анализе языковых единиц можно обратить внимание учащихся на диалектную речь в произведении, историзмы, архаизмы, фразеологизмы, пословицы и поговорки. Например, при изучении «Капитанской дочки» следует рассмотреть эпиграфы к каждой из глав произведения. Некоторые из них – это народные песни, русские народные пословицы: «Бери честь смолоду», «Мирская молва – морская волна». Фразеологизмы в повести «Дубровский» дают речевую характеристику героям, показывают их принадлежность к простому народу: «Марья Кирилловна сидела как на иголках», «а небось поджал хвост», «ни жива ни мертва». При изучении произведений XIX в., учащимся необходимо давать разъяснения слов, понятий, которых не существует в современных реалиях. Например, при изучении «Станционного смотрителя» следует познакомить школьников с информацией о том, кто такие *кучер*, *подьячий*, *ямык*, *холоп* и что такое *чин*, *сословие*, *сени*, *тройка*, *подорожная*, *верста* и т.д. Язык является носителем национально-культурной информации, поэтому его анализ позволяет формировать у школьников общекультурную компетенцию.

Следующий метод – это изучение исторического контекста произведения. «Капитанская дочка» – роман, в котором показано Пугачевское восстание. Для понимания авторской позиции и поступков героев учащиеся должны знать, кто такой Емельян Пугачев, каковы причины восстания казаков, народа Урала и крепостных крестьян. Также учащимся можно задать проблемный вопрос: «Почему капитан Миронов перед штурмом Белогорской крепости попросил Василису Егоровну надеть на Машу сарафан?» Школьники должны понимать, что,

переодевшись в крестьянскую одежду, Марья будет в безопасности, так как Пугачев казнил только дворян. Евгений Онегин из одноименного романа в стихах является типичным представителем своего времени – «лишним человеком». Но почему герой «лишний»? Мы это понимаем в том числе из исторического контекста современной писателю жизни. Таким образом, школьники учатся видеть причинно-следственные связи, анализировать нравственный выбор героев и делать свой.

Четвертый метод – это изучение культурных норм и ценностей. При знакомстве с романом в стихах «Евгений Онегин» учитель может акцентировать внимание на традициях русского народа первой половины XIX в. В произведении упоминаются такие православные праздники, как Святки, Рождество Христово, Крещение Господне, Великий пост, День Святой Троицы. Кроме того, в романе в стихах отражены обычаи празднования именин и Масленицы. В повести «Барышня-крестьянка» отражены размышления автора о неравноправии в современной автору России. Например, между дворянами и крестьянами не могли заключаться браки. Нельзя было одновременно принадлежать к двум сословиям, поэтому очень интересно само название повести, которое является оксюмороном. Изучая поэму «Цыганы», школьники часто не понимают, почему старик прощает Мариулу за измену и предательство. Учащимся нужно объяснить, какие нормы и обычаи есть у этой этнической группы. Таким образом, школьники знакомятся с традициями не только русского народа, но и других национальностей.

Изучение произведений А.С. Пушкина на уроках литературы – это не только понимание текста, но и погружение в культурный контекст эпохи и автора. Ученики знакомятся с традициями и обычаями русского народа, видят воплощение нравственных идеалов и человеческих пороков, учатся критически мыслить. Все это помогает ученикам развивать общекультурную компетенцию и узнавать больше о наследии своей страны.

Таким образом, общекультурная компетенция – это способность человека ориентироваться в культуре своей страны и мира, понимать многообразие общественных явлений и процессов, а также умение адекватно воспринимать и анализировать культурно-исторические события. Использование таких методов, как знакомство с биографией автора, анализ языка и стиля произведения, изучение исторического контекста и культурных норм и ценностей, при изучении произведений А.С. Пушкина позволяет ученикам развивать общекультурную компетенцию. Учащиеся не только знакомятся с историческим и культурным контекстом России, но и учатся анализировать произведения, аргументированно выражать свои мысли.

Библиографический список

1. Аристова М.А. Общекультурная компетенция и читательская грамотность в школьном литературном образовании // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сб. тр. участников III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 6–7 апреля 2017 г. / под общ. ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. М.: РУДН, 2017. С. 574.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

PHRASEOLOGY AS A WAY OF MASTERING LINGUOCULTURE

Е.В. Михайлова

E.V. Mikhaylova

Научный руководитель С.П. Васильева
Scientific adviser S.P. Vasileva

Фразеология, лингвокультура, язык, фразеологизм, фразеологический оборот.

Лингвокультурология изучает язык как часть культуры. Это определенный взгляд на мир сквозь призму национального языка, т.е. язык выступает как «ярлык» особой национальной ментальности. В современной методике обучения русскому языку важным направлением является лингвокультурологический аспект. С этой точки зрения в процессе обучения русскому языку востребованной задачей выступает рассмотрение фразеологизмов в контексте культуры народа.

Phraseology, linguoculture, language, phraseology, phraseological unit.

Linguoculturology studies language as part of culture. This is a certain view of the world through the prism of the national language, i.e. the language acts as a “label” of a special national mentality. In the modern methodology of teaching the Russian language, the linguoculturological aspect is an important direction. From this point of view, in the process of teaching the Russian language, the examination of phraseological units in the context of the culture of the people is a relevant task.

Лингвокультурология изучает язык как часть культуры. Это определенный взгляд на мир сквозь призму национального языка, т.е. язык выступает как «ярлык» особой национальной ментальности, как инструмент, через который проявляется особенная национальная мыслительная идентичность, отражающаяся в специфическом взгляде на мир.

По мнению профессора А.Д. Васильева, «понятие “культура” обладает чрезвычайной сложностью, а потому к уже имеющимся его дефинициям постоянно прибавляются новые» [Васильев, 2015].

Поэтому, культура – многогранное явление, которое имеет коммуникативно-деятельностную, ценностную и символическую природу. Она устанавливает место человека в системе общественного производства, распределения и потребления материальных ценностей. Она неделима, имеет индивидуальное своеобразие и общую идею и стиль, т.е. особый вариант борьбы жизни со смертью, духа с материей.

В современной методике обучения русскому языку важным направлением является лингвокультурологический аспект. С этой точки зрения в процессе обучения русскому языку востребованной задачей выступает рассмотрение фразеологизмов в контексте культуры народа.

«Лингвокультурологический аспект фразеологизмов связан с взаимодействием культуры и естественного языка. В своей семантике фразеологизмы отражают

процесс развития культуры народов, передают от поколения к поколению культурные стереотипы. Фразеологизмы тесным образом связаны с национальными особенностями народа, т.е. с его историей, культурой, бытом, религиозными верованиями и обычаями» [Васильев, 2014].

Источниками происхождения фразеологизмов русского языка, отмеченные В.И. Далем:

1) мифологические представления, поверья, народные обычаи, ритуалы, обряды: воробьиная ночь, «темная, с сильной грозой», время разгула нечистой силы, выносить сор из избы (с помощью сора можно было наводить порчу; выметание невестой мусора было частью свадебного ритуала); родиться в сорочке (от народного поверья: у младенца, родившегося в плодовом пузыре, будет счастливая жизнь);

2) фольклор: добрый молодец, красна девица, избушка на курьих ножках;

3) традиционный быт, традиционные ремесла: бить баклуши, попасть впросак (просаком назывался станок для скручивания веревок); несолоно хлебавши (соль как дорогой продукт, нежеланному гостю могла не достаться);

4) исторические факты: будто Мамай прошел (татарский хан Мамай совершал опустошительные набеги на Русь); коломенская верста (верстовые столбы, поставленные в середине XVII в. между Москвой и селом Коломенским, были значительно выше обычных);

5) Библия: умыть руки, ложь во спасение, превозносить до небес;

6) античная литература: ахиллесова пята, сизифов труд, гордиев узел;

7) художественная литература: мартышкин труд, живой труп, мертвые души;

8) научная литература: сила притяжения [Даль].

Для объяснения значений фразеологизмов в школе предлагается использовать следующие методы.

1. Разъяснение значений слов с использованием фразеологических словарей.

2. Визуальный, с помощью изображений (например, рисунков, схем, картин). Этот метод позволяет обучающимся ярко представить себе фразеологизмы и помогает запомнить их. С помощью этого метода можно показать метафорическое значение фразеологических единиц, а также объяснить значение фразеологических сочетаний, в которых присутствует устаревший элемент. Визуализация позволяет нам показать устаревшие реалии.

3. Подбор синонимических и антонимических фразеологизмов, значения которых обучающимся уже известны.

Рассмотрев методы толкования фразеологизмов, приходим к выводу о том, что ни один из предложенных способов не может быть выбран как универсальный. Каждый из этих методов обладает своими преимуществами и недостатками, применяется соответствующим образом к различным группам слов, но в практике языкового обучения они используются вместе, дополняя и конкретизируя друг друга. Следует комбинировать эти методы с историко-культурными, этимологическими, историко-лингвистическими и комментариями, которые с точки зрения

изучения фразеологизмов с лингвокультурологическим подходом являются наиболее адекватными способами их интерпретации.

По мнению Е.А. Бурмистровой, для активизации фразеологизмов в речи учащихся также требуются специальные, культуроориентированные упражнения, которые призваны не только научить распознавать фразеологические единицы (ФЕ), пользоваться ими в собственной речи, но и дать представление об их связи с культурой, историей народа [Бурмистрова]. Предлагаемый ею комплекс упражнений включает следующие группы упражнений на выявление ФЕ в предложении, на объяснение значения ФЕ, установление происхождения ФЕ и др.

1. Какие из приведенных сочетаний слов являются свободными, а какие – фразеологическими:

Повесить пальто – повесить голову; взяться за веревку – взяться за ум; войти в комнату – войти в привычку – войти в колею; бросаться снежками – бросаться словами; ударить лицом в грязь – упасть лицом в грязь.

2. Прочитайте фразеологизмы, в которых встречаются названия старинных мер длины и веса. Выясните лексическое значение этих устаревших слов. Объясните значение фразеологизмов:

Косая сажень в плечах, семи пядей во лбу, от горшка два вершка, будто аршин проглотил, за семь верст киселя хлебать, семь верст до небес и все лесом.

Другие задания конструктивного характера: вставка ФЕ в предложение, текст; восстановление ФЕ; составление предложений с ФЕ; замена слова, словосочетания ФЕ. Например:

1. Восстановите фразеологизмы, связанные с историческим прошлым народа. Спишите, вставляя пропущенные слова.

Коломенская..., казанская... , ...во всю Ивановскую, вот тебе,..., и Юрьев день.

Слова для справок: *сирота, кричать, бабушка, верста.*

2. Восстановите следующие фразеологизмы: *язык до... доведет, третий..., в ... со своим самоваром, ... столпотворение.*

Слова для справок: *Рим, Тула, Киев, Вавилон.*

3. Замените выделенные слова и словосочетания подходящими фразеологизмами:

Я очень переживаю, как-то завтра пройдут соревнования. Нам обязательно нужно добиться взаимопонимания. Кратко расскажи, что произошло вчера. Мы встали рано, чтобы не опоздать к поезду. Я учусь в этой школе совсем недавно. Эти два брата очень похожи.

Фразеологизмы для справок: *как две капли воды, без году неделя, найти общий язык, в двух словах, чуть свет, места себе не нахожу.*

4. Допишите фразеологизмы, характеризующие человека. На какие качества человека указывают эти фразеологизмы? Проверьте по словарю, правильно ли восстановили фразеологизмы и определили их значения.

Мокрая..., ...в овечьей шкуре, белая... ,...в павлиньих перьях, ...отпущения, как... на льду, ломовая....

5. Вставьте во фразеологизмы пропущенные слова. Объясните значение и происхождение этих фразеологизмов, при затруднении обратитесь к словарю.

Сизифов ...Ахиллесова ...Танталовы ...Гомерический ...Ариаднина ...Гордиев...

Автор также рекомендует задания творческого характера: составление диалогов с ФЕ; устные и письменные рассказы с ФЕ; устные и письменные пересказы с употреблением ФЕ; разыгрывание ситуаций, связанных с происхождением ФЕ; выполнение культуроведческого проекта [Бурмистрова].

Предлагаемые упражнения служат способом развития речи школьника, учат использованию культураносных фразеологизмов в речи и формируют у обучающихся представление о связи языка и культуры.

Библиографический список

1. Бурмистрова Е.А. Проблематика лингвокультурологии в аспекте современных образовательных тенденций. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41423261> (дата обращения 22.01.2023).
2. Васильев А.Д. Многообразие соотношений языка и культуры. Красноярск, 2014, 148 с.
3. Васильев А.Д. Язык и культура. Красноярск, 2015. 236 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. 1863–1866 [Электронный ресурс]. URL: <https://dal.slovaronline.com/> (дата обращения: 06.04.2023).

КОРРЕКТИРОВКА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

CORRECTION OF SPELLING ERRORS MADE BY NON-NATIVE SPEAKING CHILDREN

Ю.В. Новокшенова

Yu.V. Novokshchenova

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

Орфографические навыки, лингвистическая компетенция, дети-инофоны, трудности исторического принципа орфографии, метод.

В статье обосновывается необходимость формирования у детей-инофонов орфографических навыков. Описываются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при усвоении орфографических норм; приводятся примеры упражнений, позволяющих перевести навык в практическую плоскость.

Spelling skills, linguistic competence, non-native speaking children, difficulties of the historical spelling principle, method.

The article substantiates the need for the formation of spelling skills among non-native speaking children. The author describes the difficulties faced by students in mastering spelling norms; gives examples of exercises that allow translating the skill into a practical plane.

Формирование лингвистической компетенции – одна из главных задач обучения русскому языку. Одним из аспектов формирования лингвистической компетенции являются орфографические навыки, которые связаны со знанием орфографических правил.

«Орфография – система правил:

- 1) о написании слов и их значимых частей;
- 2) о слитных, дефисных и отдельных написаниях слов;
- 3) об употреблении прописных и строчных букв;
- 4) о переносе слов с одной строки на другую» [Розенталь и др., 1985].

В школьном курсе русского языка орфография занимает значительное место. Изучение начинается в начальных классах, затем основной курс распределен с 5-го по 7-й класс, информация повторяется в 8–9-х и в 10–11-х классах, то есть на протяжении всего обучения дети занимаются с данным разделом, улучшая свои навыки.

Часто дети-инофоны начинают обучение в российских школах в среднем звене. При этом у них отсутствуют те орфографические навыки, которые формируются в начальной школе. Например, такие орфограммы, как: разделительные *ъ* и *ь*; гласные и согласные буквы в приставках; разделительное написание предлогов с другими словами и слитное написание приставок; перенос слов; не с глаго-

лами и т.д. Задача учителя в этой ситуации состоит в том, чтобы восполнить пробелы в орфографических навыках детей-инофонов и привести их в соответствие с навыками русскоговорящих одноклассников.

Особую трудность в изучении орфографических норм вызывает исторический принцип, который заключается в традиционном написании слов, где буквенный состав отражает прежнее произношение, устаревшее в наше время.

К наиболее частым ошибкам в письменных работах учащихся-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку относятся следующие:

- написание букв **и, е** после букв **ж, ш и ц** (отражает древнерусское произношение, когда шипящие согласные звуки были мягкими);
- ударные и безударные гласные в корне слова;
- корни с чередующимися гласными **а/о, е/и**;
- написание буквы **г** на месте звука [в] в окончаниях **-ого, -его** родительного падежа прилагательных и причастий;
- написание слов с непроверяемыми гласными в сочетаниях **оро, оло** и т.д.

Орфографические ошибки могут стать преградой на пути к достижению лингвистической грамотности у детей-инофонов. Кроме того, они могут влиять на уверенность и мотивацию детей в изучении русского языка. Правильное написание слов и конструкций является важной частью успешного общения и может повлиять на восприятие их речи окружающими. Поэтому разработка эффективных методов корректировки орфографических ошибок имеет большое значение для повышения мотивации в изучении русского языка.

В научной и методической литературе описаны различные методы корректировки орфографических ошибок. ЦОР (целевая ориентация речи) в контексте обучения русскому языку детей-инофонов представляет собой методологическую концепцию, нацеленную на развитие коммуникативных компетенций учащихся с целью достижения определенных коммуникативных задач.

Применение целевой ориентации речи может осуществляться с использованием следующих методических подходов.

1. Ситуативный подход предполагает создание ситуаций, в которых дети могут использовать русский язык для коммуникативной цели или решения конкретных задач. Его применение может осуществляться посредством игр, ролевых ситуаций, а также обсуждения тем, интересующих детей.

2. Функциональный подход, в рамках которого дети знакомятся с конкретными функциями языка, необходимыми для успешного общения. Реализуется, в частности, заданиями, направленными на формирование умения задавать вопросы, описывать предметы, выражать свои предпочтения и т.д.

3. Кооперативное обучение, предполагающее организацию совместной работы и взаимодействия детей для достижения общих коммуникативных целей. Одной из распространенных форм реализации указанного подхода является работа в парах или группах над проектами, задачами или играми, требующими использования русского языка.

4. Использование аутентичного материала подразумевает предоставление детям материалов, соответствующих их интересам и уровню владения русским языком. Применение аутентичных материалов (книг, аудиозаписей, видеоматериалов, песен и под.) в учебных целях позволяет воссоздать на занятии ситуацию реальной коммуникации.

В процессе формирования орфографических навыков большое значение имеет самостоятельная работа. Для ее организации можно использовать технологию перевернутого класса, которая заключается в том, что классные/лекционные и домашние элементы обучения переставлены местами. Дети самостоятельно изучают теоретический материал посредством видео-, аудиоматериалов, практическое закрепление материала происходит в классе. Преимущества данной технологии состоят в том, что ученики могут спокойно просматривать материалы в удобном для них темпе, а также обратиться к ним, когда будет необходимость. У учителя будет возможность использовать активные формы обучения на занятиях, а также возможность отслеживать динамику обучения каждого ученика. Однако могут возникнуть некоторые трудности так, например, дети могут не выполнять задания вовсе или же у них не будет возможности задать вопрос, уточнить информацию в реальном времени.

Л.И. Новикова и Н.Ю. Соловьева разработали серию пособий для учащихся и педагогов, которые предназначены для формирования и повышения орфографической грамотности и культуры речи. Так, пособие «Русский язык. 5–9 классы. Правописание гласных после шипящих и – Ц» включает теоретический материал, практические упражнения, тесты и ответы на них, а также словарь трудных слов. Например, в теме «Правописание гласных после Ц» автор приводит примеры слов, а также исключения: *Цыган на цыпочках цыкнул на цыпленка: «Цыц!»*. Затем выделяет трудности применения правила, после чего учащиеся выполняют распределительные упражнения, направленные на развитие навыков установления орфограмм, умение их иллюстрировать, применять в речевой практике [Новикова, Соловьева, 2015, с. 23].

«Тренажер по орфографии и пунктуации» для 5-х классов под авторством Т.В. Балуса также поможет учащимся активизировать навыки грамотного письма. Сборник представляет комплекс упражнений, которые будут способствовать формированию умений применять теоретические знания на практике. Пособие может использоваться как на уроке, так и для самостоятельного изучения детьми.

Рабочая тетрадь по орфографии для 5–6-х классов, автором которой является О.В. Узорова может быть полезной для школьников в формировании орфографических навыков. Учащиеся могут ознакомиться с правилами той или иной орфограммы, а затем отработать полученные знания на упражнениях. Перечисленные пособия, рабочие тетради помогут детям-инофонам усвоить орфографические правила, организовать работу как в классе, так и дома.

Орфографические навыки имеют большое значение для развития письменной речи учащихся, а потому их формированию следует уделять особое внимание. При изучении русской орфографии дети-инофоны часто испытывают затруднения, для снятия которых могут быть использованы различные методические приемы.

Библиографический список

1. Балущ Т.В. Русский язык. Тренажер по орфографии и пунктуации. 5 класс. Минск: Попурри, 2019. 112 с.
2. Новикова Л.И., Соловьева Н.Ю. Правописание гласных после шипящих и Ц: 5–9 классы. ФГОС. М.: Экзамен, 2015. 93 с.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. URL: https://vk.com/doc16505187_486431890?hash=I5avaZim5x5hDmXITv0bBQUzcJYXjJIBKsUpBSllm0H&dl=OsFvFj5qQtIq2UWIOHA1GvEdirUfzZwsYd5giccrC0H (дата обращения 21.10.2023).
4. Узорова О.В, Нефедова Е.А. Орфография. 5–6 классы: рабочая тетрадь. 2-е изд. М.: ВАКО, 2022. 160 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ С ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATION WITH FOREIGN CITIZENS

Ю.А. Оленцова

J.A. Olentsova

Вербальные средства общения, невербальные средства общения, культура, стереотип, эмоции, жесты, мимика.

В статье рассматриваются психологические особенности в общении с иностранными гражданами. Приведены психологические приемы и методы, причины и способы их реализации во время взаимодействия с целевой аудиторией.

Verbal means of communication, non-verbal means of communication, culture, stereotype, emotions, gestures, facial expressions.

The article discusses the psychological features in communicating with foreign citizens. Psychological techniques and methods, reasons and ways of their implementation during interaction with the target audience are given.

Общение – это сложный процесс взаимодействия людей, основанный на обмене информацией вербальными и невербальными средствами. Когда мы общаемся с иностранцами, мы сталкиваемся с некоторыми психологическими особенностями, которые могут повлиять на нашу эффективность и комфортность в общении.

1. Культурный контекст: каждая культура имеет собственные нормы и ценности, которые могут сильно отличаться от наших. Это может привести к недопониманию и конфликтам между людьми из разных культур [Zinina, et al, 2020].

2. Языковой барьер: если мы не говорим на одном языке с нашим собеседником, это может создавать затруднения в понимании друг друга и усложнять общение.

3. Различия в поведении и манерах: различия в манерах общения и восприятии могут привести к недопониманию и ухудшить коммуникацию [Olentsova, 2019].

4. Эмоциональная усталость: не всегда легко общаться с людьми из других культур из-за постоянной необходимости переключаться на другие обычаи и понимание намерений и желаний нашего собеседника.

5. Стереотипы: наше представление об иностранцах может быть неблагоприятным, основанным на негативных стереотипах и предубеждениях.

Для успешного общения с иностранными гражданами стоит быть открытым к другим культурам, проявлять уважение к различиям в поведении и манерах общения, активно стремиться к улучшению наших навыков коммуникации [Kapsargina, et al, 2019].

Со временем сформировались следующие правила общения с иностранцами.

1. Изучайте иностранные языки [Витлинская, 2022].

2. Имейте при себе словарь. Знайте и проявляйте уважение к национальным обычаям и традициям иностранных граждан.

3. Будьте гибкими – допускайте наличие иной модели мира.

4. Помните, что нет ни одного жеста, позы или положения тела, которые имели бы одно и то же значение во всех культурах.

5. Четко произносите слова, учитывайте вербальные и невербальные реакции в поведении собеседника.

6. Постоянно поддерживайте визуальный контакт с собеседником и оценивайте уровень понимания фразой «Вам понятно?», обращайтесь внимание на его речь, позы, жесты и мимику.

7. Помните, что иностранный гражданин является представителем другого государства, в отношении которого необходимо проявлять вежливость, корректность, уважительность, стремление оказать посильную помощь [Янова, Оленцова, 2021].

Для того чтобы грамотно подойти к задаче взаимодействия с иностранными гражданами, нужно внимательно изучить основные особенности невербального общения. Невербальные средства общения – это способы передачи информации и выражения мыслей, которые не являются словами. Они могут быть связаны с выражением лица, жестами, позами и интонацией. Невербальные сообщения могут выражать эмоции, настроение, уровень доверия и заинтересованности в партнере, а также выполнение действий [Рожкова, 2020]. Они могут использоваться как дополнение к словам, чтобы уточнить их смысл, усилить их эффект или выразить не сказанное. Например, зевок во время разговора может свидетельствовать о том, что человек устал или скучает, морщины на лбу могут выражать беспокойство, привычная улыбка – дружелюбие и радость. Часто невербальные средства общения неосознанны и передаются на уровне подсознания [Незамова и др., 2023].

Расстояние между собеседниками играет важную роль в налаживании контакта, понимания ситуации общения. Часто люди выражают свое отношение такими категориями, как «держаться оттуда подальше» или «хочу быть ближе к нему». Если люди заинтересованы в друг друге, разделяющее их пространство уменьшается, они стремятся находиться поближе. Для лучшего понимания этих особенностей, а также для того, чтобы правильно разграничивать ситуации и рамки контакта, следует знать основные пределы допустимого расстояния между собеседниками: интимное расстояние (до 0,5 м), межличностное расстояние (от 0,5 – до 1,2 м), социальное расстояние (от 1,2 – до 3,7 м), публичное расстояние (более 3,7 м).

Для человека в другой стране существует множество барьеров, которые эмоционально давят его потенциал [Оленцова, 2019]. Иностранец встанет в позицию пассивной или агрессивной защиты. Отнеситесь с пониманием к его предубеждениям и стереотипному мышлению.

Все действия человека чаще вызваны не его желанием обидеть или оскорбить, а инстинктом самосохранения и повторением манеры общения его окруже-

ния. Основывайтесь на более конкретных изменениях во внешнем виде человека [Кожевникова и др., 2022].

Психологические особенности общения с иностранными гражданами могут включать следующее.

– Языковые барьеры: необходимость использования иностранного языка может вызывать некоторую неуверенность и затруднения в общении.

– Культурные различия: культурные различия могут создавать недопонимание и неудачные коммуникационные ситуации.

– Стереотипы и предубеждения: могут быть присутствующими как в вашем, так и в их мировоззрении, что может отрицательно сказаться на взаимодействии.

– Разные уровни образования: разница в уровне образования и знаний может приводить к разным восприятиям и пониманию одних и тех же вещей [Антамошкина и др., 2022].

– Различные нормы поведения и этикет: непонимание и нарушение культурных норм и этикета могут привести к конфликтам.

– Разные стили общения: различные стили коммуникации могут приводить к недопониманию и культурным конфликтам.

– Коммуникационные трудности: проблемы с выражением мыслей и их пониманием могут стать препятствием для успешного общения.

Важно понимать, что каждый человек уникален и имеет свой особый мировоззренческий фонд, который необходимо учитывать при общении с ним. Чтобы успешно взаимодействовать с иностранными гражданами, необходимо проявлять терпимость, открытость, готовность к учению и адаптации к новым условиям.

Библиографический список

1. Антамошкина О.И. и др. Методика оценки привлекательности различных форм высшего образования на основе сегментации потребителей / О.И. Антамошкина, Н.А. Далисова, О.Н. Котова, Ю.А. Оленцова // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. № 4 (26). С. 128–139.
2. Витлинская Т.Д. Иностранный язык в сфере профессионального общения: учебное пособие / под ред. В.А. Гуреева. М.: Проспект, 2022. 112 с.
3. Кожевникова Л.М., Оленцова Ю.А., Федорова М.А. Определение результативности организации самостоятельной работы обучающихся среднего профессионального образования в системе обеспечения качества образования // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 5-1. С. 144–148.
4. Оленцова Ю.А. Использование дистанционных образовательных технологий в изучении иностранного языка студентами заочной формы обучения // Ресурсосберегающие технологии сельского хозяйства: сб. науч. ст. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. Вып. 11. С. 108–112.
5. Незамова О.А. и др. Роль и проблемы цифровизации в образовательном процессе / О.А. Незамова, А.А. Ступина, Е.Л. Вайтекунене, Ю.А. Оленцова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 1 (42). С. 77–82.

6. Рожкова А.В. Цифровые технологии в российском образовании: шаги развития // Социально-экономическая политика страны и Сибирского региона в условиях цифровой экономики. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2020. С. 188–193.
7. Янова М.Г., Оленцова Ю.А. Формирование готовности обучающихся к самостоятельной работе с текстом посредством использования дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 93–100.
8. Kapsargina S.A., Olentsova Ju.A. Using the elements of gamification on LMS MOODLE in the discipline of foreign language in a non-linguistic university // Baltic Humanitarian Journal. 2019. Vol. 8, No. 1 (26). P. 237–240.
9. Olentsova Yu.A. Using information technology in teaching foreign language grammar // Проблемы современной аграрной науки. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. С. 473–476.
10. Zinina O., Antamoshkina O., Olentsova Ju. Methodology for Evaluating the Effectiveness of Investments in Distance Educational Services // Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges. Seville, Spain: International Business Information Management Association (IBIMA), 2020. P. 3681–3689.

МЕТОДИКА ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

METHODOLOGY OF DISTANCE TRAINING OF STUDENTS FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Е.А. Пантелеева

E.A. Panteleeva

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

Основной государственный экзамен, дистанционное обучение, цифровые образовательные методы, русский язык, цифровое поколение.

Целью статьи является анализ возможностей организации подготовки к Основному государственному экзамену (ОГЭ) по русскому языку с помощью применения дистанционных методов. Автором конкретизированы виды дистанционной подготовки, а также систематизированы их достоинства и недостатки. Научная новизна заключается в представлении рекомендаций по оптимизации процесса дистанционной подготовки школьников к сдаче ОГЭ по русскому языку.

Basic state exam, distance learning, digital educational methods, Russian language, digital generation.

The purpose of this article is to analyze the possibilities of organizing preparation for the main state exam (OGE) in the Russian language using remote methods. The author concretized the types of distance learning, as well as systematized their advantages and disadvantages. The scientific novelty consists in the presentation of recommendations for optimizing the process of distance training of schoolchildren for the OGE in the Russian language.

В современных реалиях предметом дискуссии в научном сообществе является вопрос о Едином государственном экзамене (ЕГЭ) и Основном государственном экзамене (ОГЭ), установленных на законодательном уровне Российской Федерации как общей обязательной формы аттестации учащихся выпускных классов – 9-х и 11-х соответственно. Неоспоримыми достоинствами названных видов аттестации являются, во-первых, объединение вступительных экзаменов в средние и высшие учебные заведения и государственной итоговой аттестации в школе, во-вторых, обеспечение всех учащихся равными условиями и возможностями для получения образования.

Актуальность данной темы, помимо прочего, детерминирована особой востребованностью и обеспокоенностью всех причастных субъектов, так или иначе участвующих в процессе аттестации: педагогов, учеников и их родителей.

Сосредоточимся далее на содержании и специфике проведения Основного государственного экзамена.

Основная цель ОГЭ заключается в проверке и оценивании знаний и компетенций школьника, полученных за девять лет обучения в общеобразовательном учреждении.

Немаловажно подчеркнуть, что в современных условиях обучение в общеобразовательном учреждении ориентировано на информационно-коммуникационные технологии. Для старшеклассников это не представляет проблемы. Подтверждение данной мысли мы находим в трудах американского педагога М. Пренски, который отмечает, что люди, рождающиеся с 2000 г., являются представителями «digital natives» [Prenski, 2010, p. 2], то есть представителями «цифрового поколения».

Действительно, способы и механизмы восприятия, обработки, усвоения и применения информации у детей, рожденных в период «цифровой революции», весьма отличаются от представителей старших поколений. Это детерминирует востребованность применения цифровых технологий и основанных на этой базе педагогических приемов на протяжении всего периода обучения.

Примечательно, что современная образовательная парадигма не всегда отвечает потребностям представителей цифрового поколения. В этой связи трансформации подлежит и роль педагога в учебном процессе: в настоящее время он должен быть «источником знаний» не только во время учебных занятий, но и вне урока, в режиме дистанционной коммуникации.

Это обуславливает востребованность внедрения креативных образовательных подходов, поскольку именно новые методы подачи и усвоения материала позволяют вовлечь молодое поколение в учебный процесс и развить интерес к его содержанию. Мы полагаем, что использование таких технологий, как онлайн-лекции, интерактивные учебники, геймификация (игрофикация), персонализация и дистанционное обучение, будет способствовать повышению эффективности усвоения материала при подготовке к ОГЭ.

Дистанционное обучение появилось как технология, основанная на принципе самостоятельной работы учеников на основе контроля учителя и информационных ресурсов, еще в XIX в. [Мунт, Перевезенцева, Бачинский и др., 2017, с. 706]. Однако массовое распространение оно получило намного позже, лишь в XXI в., особенно в период пандемии COVID-19, во время которой стал невозможным иной режим обучения.

Качество и востребованность дистанционного образования в современных реалиях стремительно повышается. Этому способствует тот факт, что ведущие педагоги и профессорско-преподавательский состав, ориентированные на поддержку и развитие инновационных технологий в сфере образования, размещают учебный материал на популярных молодежных интернет-площадках, создают образовательные telegram-каналы и пр. Такой вид дистанционного обучения позволяет кардинально модернизировать образовательный процесс, поскольку обучающиеся могут изучать материал, находясь дома, а на занятиях обсуждать сложные для понимания темы и отрабатывать практические задания, не тратя аудиторный временной ресурс на освоение общих вопросов теории.

Данное образовательное направление позволяет накапливать «стартовый капитал» для развития педагогической деятельности на основе внедрения интерактивных электронных пособий, разработки видеоматериалов и презентаций для визуализации информации.

Отметим, что персонализация особенно важна в периоды дистанционного обучения. Это позволяет детально проанализировать прогресс или проблемы, возникающие в каждом частном случае. Так формируется возможность для разработки индивидуальной образовательной программы для каждого обучающегося в зависимости от степени его понимания учебного материала.

Еще одним эффективным методом для подготовки к сдаче ОГЭ являются онлайн-лекции, которые позволяют школьникам самостоятельно организовывать свое обучение, просматривая вебинары в границах собственного, составленного индивидуально расписания. В этой связи представляется репрезентативным мнение К.В. Пермяковой и И.А. Смирновой, утверждающих, что «с помощью дистанционного обучения ученикам доступны знания и получение дополнительных навыков, которые они могут достигнуть в удобном для них ритме, занимаясь в свободное время» [Пермякова, Смирнова, 2018, с. 74].

Положительными являются и те обстоятельства, что технология онлайн-лекции, во-первых, может быть использована как рабочая в отношении всех обучающихся, вне зависимости от состояния их здоровья или возраста, во-вторых, позволяет экономить время и овладевать навыками тайм-менеджмента, в-третьих, поддерживает активную коммуникацию между детьми из одной группы/класса и педагогом.

Применительно к подготовке ОГЭ по русскому языку множество педагогов предпочитают работать с учащимися дистанционно на базе таких порталов, как «Сетевой город» и «Решу ОГЭ».

Использование сайта «Решу ОГЭ» обычно не вызывает затруднений: учителя предлагают в качестве задания номер варианта ОГЭ с последующим обсуждением возникших проблемных вопросов.

Другой вариант дистанционной подготовки задает портал «Сетевой город», позволяющий педагогу отправлять ученикам обучающий материал – тексты, презентации, видеоуроки – в формате сообщений. Данная образовательная платформа привлекательна тем, что педагогу доступен мониторинг рейтинга и правильности выполнения заданий учеником. Кроме того, здесь имеется множество упражнений по многим разделам школьной программы «Русский язык», а также есть возможность отработки знания и преобразования его в навык с помощью тренинговой системы, которая подразумевает решение аналогичных примеров с пояснениями в случае ошибочного ответа. Обратная связь достигается на этапе проверки, когда учитель получает решенное задание или составленную презентацию, имея возможность обсудить с учеником все недочеты и сделать необходимые комментарии.

Безусловно, дистанционное обучение, как и всякий способ организации учебного процесса, имеет свои положительные и отрицательные стороны. Его достоинства очевидны: возможность организовать знакомство с материалом в удобном для обучающегося ритме и в свободное время, углубить знания по теме, отработать навыки, получаемые в процессе ее освоения. В качестве недостатков определим здесь трудности в поддержании рабочей атмосферы, что

обусловлено отсутствием у многих детей достаточных навыков самоорганизации, самоконтроля и интеллектуальной концентрации. Обозначенные недостатки успешно преодолеваются с помощью регулярного интерактивного взаимодействия с педагогом и контроля процесса обучения со стороны последнего.

В рамках данной темы нам представляется целесообразным сформулировать ряд рекомендаций по оптимизации подготовительного процесса к сдаче ОГЭ по русскому языку в виде определенных организационных этапов:

1. Тестирование различных платформ на предмет поиска той, которая оптимально подходит для обеспечения устойчивой коммуникации между учителем и учеником с учетом актуальных целей, потребностей и интересов.

2. Разработка индивидуального для каждого обучающегося плана работы, в котором особый акцент сделан на выявление и преодоление проблемных предметных тем.

3. Использование промежуточного тестирования для последующей коррекции пройденного материала и закрепления прогресса обучающегося.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что только при активном сотрудничестве и консолидированном взаимодействии педагога и ученика дистанционная подготовка может привести к высоким итоговым результатам ОГЭ по русскому языку.

Библиографический список

1. Мунт О.В., Перевезенцева Е.Д., Бачинский А.Г., Хайитов Х.О. История дистанционного обучения // Экономика и социум. 2017. № 5-2 (36). С. 705–709.
2. Пермякова К.В., Смирнова И.А. Применение технологий геймификации и подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку // Пермский педагогический журнал. 2018. № 9. С. 73–77.
3. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2010. Vol. 9, No 5. P. 1–6.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

TEACHING RUSSIAN TO ARABIC STUDENTS

А.В. Рожкова

A.V. Rozhkova

Русский язык как иностранный, арабские студенты, сопоставление русского и арабского языков, трудности в изучении русского языка арабоязычающей аудиторией.

В статье рассматривается специфика обучения студентов из арабского мира русскому языку как иностранному. Описываются трудности в изучении русского языка арабоязычающей аудиторией. Анализируются частые ошибки арабских студентов и их причины

Russian as a foreign language, Arabic students, comparison of Russian and Arabic languages, difficulties in learning Russian by an Arabic-speaking audience.

The article discusses the specifics of teaching Russian as a foreign language to students from the Arab world. The difficulties in learning Russian by an Arabic-speaking audience are described. The frequent mistakes of Arab students and their causes are analyzed.

Методика преподавания русского языка для иноязычной аудитории – это отдельная область образования, направленная на изучение специфики преподавания русского языка для учащихся, не владеющих русским языком как родным. Русский как иностранный во многом зависит от методологии преподавания иностранного языка в целом.

Цель работы: выявление и систематизация трудностей, с которыми сталкиваются арабские студенты, изучающие русский язык как иностранный на основе анализа сравнительных типологических данных русского и арабского языков [Antamoshkina, Olentsova, Rozhkova, 2022].

Письменное обучение является неотъемлемой частью преподавания русского языка как иностранного. В овладении русской графикой и орфографией разные типы учащихся сталкиваются с разными типами и трудностями. Самое важное для арабов – овладеть графическими знаками, которые значительно отличаются от арабского общения, читать и писать слева направо (как известно, арабы пишут и читают справа налево) [Александрова, 2008]. Нередко арабские студенты путаются при чтении или написании слов справа налево. Однако список трудностей этим не ограничивается.

Первая трудность – это отсутствие заглавных букв в арабском языке. Под влиянием графических навыков родного языка арабские студенты часто не пользуются заглавными буквами в именах, а также в начале предложения.

Вторая группа проблем связана с расхождениями в соотношении «звук – буква» и «фонема – буква» в русском и арабском языках. Это означает, что в речи людей, для которых русский язык является родным, согласных почти в два раза больше, чем букв для его обозначения, и примерно в два раза больше гласных. Эта ситуация не самая распространенная. Есть много языков, в которых

система букв точно отражает фонетический состав [Степанова, 2021]. Среди этих языков, за редким исключением, есть арабский, где каждый звук по звучанию соответствует определенной букве. Русский и арабский языки имеют разное соотношение «фонетических букв» и создают серьезные трудности для носителей арабского языка при изучении русского языка. В русскоязычных пособиях для арабских студентов этой теме пока уделяется небольшое внимание. Однако необходимо объяснить учащимся, что прямого соответствия между звуками и буквами в русском языке нет.

Третья трудность связана со спецификой обозначения арабских слогов. Арабский алфавит состоит из 28 букв, представляющих все согласные фонемы. Вероятность того, что буква не отражает краткие гласные, связана с тем, что в арабском языке она имеет только одно грамматическое значение. Следовательно, даже если они не отображаются графически, короткие гласные можно легко восстановить в контексте [Антамошкина и др., 2022]. Вышеупомянутое способствует тому, что у арабов возникает иллюзия «сходства» между русскими уменьшительными и арабскими краткими гласными. Студентам необходимо объяснить, что в русском языке все гласные (короткие и длинные) обязательно указываются в письме.

Четвертая группа трудностей связана с расхождениями в позиционных схемах русских и арабских гласных. Как известно, в русском языке фонетические согласные в определенных положениях заменяются глухими, а глухие – звонкими.

Отдельным комплексом проблем является обозначение «двойных» согласных в письме. Арабы часто не пишут «двойные» согласные в русских словах. Это приводит к орфографическим ошибкам, а также к разрушению смысла. В арабском языке написание всегда совпадает с произношением [Шик, Рожкова, 2023]. Длинные звуки всегда произносятся вместо двойных гласных. В два раза длиннее коротких тонов.

В русском языке звучащая оболочка слова в некоторых случаях может отличаться из-за противопоставления долгих и коротких согласных. Однако произношение длинных звуков вместо двух одинаковых согласных возможно, если последние находятся в начале слова перед гласной или в середине слова между гласными, перед согласной и на стыке приставки и корня или предлога и знаменательного слова [Рожкова, 2021]. На курсах русского языка есть упражнения для отработки произношения «двойных» согласных. Курсы русской фонетики для арабов должны включать не только упражнения по произношению, но и письменные задания.

Другая группа ошибок связана с влиянием помех со стороны других иностранных языков, таких как английский или французский. Большинство арабов говорят на одном из этих языков, поэтому они знакомы с латинским алфавитом [Гилемшина, Евдокимова, Балтаева, 2018]. Арабские студенты часто на занятиях путают буквы русского алфавита с буквами латинского алфавита.

Арабские студенты отмечают, что различие между латиницей и кириллицей – один из самых сложных моментов в освоении русских знаков. На самом деле арабская графика сильно отличается от русской, но многие латинские символы совпадают или похожи на кириллицу. Как правило, арабы изучают английский или французский с детства, поэтому их навыки в области графики на английском и французском языках очень стабильны. Впоследствии эти навыки переносятся на русское письмо [Валеева, Шарафутдин, 2018].

Таким образом, при изучении русского языка как иностранного необходима разработка специальной программы, обучающей русской графике и правописанию для арабских студентов. При составлении практической учебной программы на русском языке для арабских студентов необходимо учитывать особенности арабской системы письма и влияние латинского алфавита [Рожкова, 2023].

Библиографический список

1. Александрова А.Ю. Проблемы обучения арабов русскому письму // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 77.
2. Антамошкина О.И. и др. Методика оценки привлекательности различных форм высшего образования на основе сегментации потребителей / О.И. Антамошкина, Н.А. Далисова, О.Н. Котова, Ю.А. Оленцова // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. № 4 (26). С. 128–139.
3. Валеева Д., Шарафутдин О. Обучение арабов русской фонетике: перспективы использования электронной образовательной системы. *Verbum*. 8. 135. 10.15388/Verb.2017.8.11358.
4. Гилемшина А.Г., Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2.
5. Рожкова А.В. Веб-квест как форма организации работы группы на учебном занятии // Высокотехнологичное право: генезис и перспективы: материалы II Международной межвузовской научно-практической конференции, Москва, Красноярск, 26 февраля 2021 г. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2021. С. 284–290.
6. Рожкова А.В. Коммуникативные барьеры при дистанционном обучении студентов // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2021. С. 150–152.
7. Рожкова А.В. Коммуникативные барьеры у арабских студентов, изучающих русский язык как иностранный // Традиции и инновации в практике обучения русскому языку как иностранному. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2023. С. 77–79.
8. Рожкова А.В. Цифровые технологии в российском образовании: шаги развития // Социально-экономическая политика страны и Сибирского региона в условиях цифровой экономики. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2020. С. 188–193.

9. Степанова Э.В. Интеграции педагогических технологий обучения в электронной среде вуза // Развитие научного наследия великого ученого на современном этапе. Махачкала: Дагестанский государственный аграрный университет им. М.М. Джамбулатова, 2021. С. 115–119.
10. Шик В.О., Рожкова А.В. Образование – это ключ к успеху каждого человека // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности. Краснодар: Новация, 2023. С. 469–474.
11. Antamoshkina O., Olentsova Ju., Rozhkova A. Methods of choosing study innovative areas // Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education (ASEDU-II-2021). Krasnoyarsk: AIP PUBLISHING, 2022. P. 50018.

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

MACHINE TRANSLATION OF TEXTS AS A MEANS OF TEACHING IN THE RFL TEACHING METHODOLOGY

Силунь Чжэн

Xilun Zheng

Научный руководитель Е.И. Колосова
Scientific adviser E.I. Kolosova

Машинный перевод, русский язык, методика преподавания РКИ, комплекс упражнений, интерференция.

Исследование направлено на выявление и описание потенциала машинного перевода текста в процессе преподавания русского языка. Разработан комплекс практических упражнений с учетом этапов работы и уровня языковой подготовки учащихся, составлены методические рекомендации по использованию возможностей машинного перевода на занятиях по РКИ. В процессе исследования был проведен эксперимент, использованы методы наблюдения и обобщения. В результате проведенного исследования сделаны выводы относительно важности использования машинного перевода как средства обучения на всех этапах освоения русского языка. Это позволит решить ряд проблем в процессе освоения русского языка иностранными учащимися, в частности снять проблемы межкультурной и межъязыковой интерференции.

Machine translation, Russian language, teaching methods of RFL, set of exercises, interference.

This research is aimed at identifying and describing the potential of machine translation of text in the process of teaching Russian language. Within the framework of the work a set of practical exercises was developed taking into account the stages of work and the level of students' language training, methodological recommendations for using the possibilities of machine translation in RFL classes were compiled. In the process of the research an experiment was conducted, observation and generalisation methods were used. As a result of the study, conclusions were made regarding the importance of using machine translation as a teaching tool at all stages of Russian language acquisition. It will help to solve a number of problems in the process of Russian language acquisition by foreign students, in particular, to eliminate the problems of intercultural and interlingual interference.

С развитием компьютерных технологий и широким применением технологий искусственного интеллекта точность машинного перевода была значительно улучшена. С применением технологии нейронных сетей в машинном переводе его точность достигла качественного скачка. В настоящее время машинный перевод отличается от прежнего, как отмечают исследователи, современному переводу характерны «...высокая естественность и точность получившегося перевода» [Дьяченко, Матыченко, 2020, с. 30]. Кроме того, машинный перевод теперь довольно популярен. «Программа-переводчик всегда под рукой – на стационарном и портативном компьютере или в смартфоне – в “облегченной» версии» [Коннова, Семенова, 2020, с. 18]. Это создает возможность

использовать машинный перевод как средство в практике преподавания русского языка как иностранного.

Русская грамматика, как известно, всегда является самой сложной частью для иностранных студентов, потому что у русских существительных есть не только понятие числа, но и род, чего нет во многих языках, а глаголы делятся на совершенные и несовершенные, что является большим препятствием для иностранных студентов в овладении русским языком. Например, при изучении склонения существительных учащиеся сталкиваются с проблемой валентности существительных с другими частями речи, непонимание видо-временной соотнесенности глагола также вызывает много речевых ошибок как в письменной, так и в устной речи инофонов, потому что отсутствует навык применения теоретических знаний в живой коммуникации. Однако учитывая популярность смартфонов, трудно избежать того, чтобы учащиеся не использовали машинный перевод при выполнении упражнений.

Что касается качества машинного перевода, которое всегда находится в центре дискуссий ученых, мы не использовали очень строгий и объективный стандарт оценки, а разделили его на пять уровней: отлично, очень хорошо, хорошо, удовлетворительно и неудовлетворительно.

Отлично: машинный перевод текста полностью безошибочен и очень естественен.

Очень хорошо: текст, переведенный машиной, почти не содержит грамматических ошибок.

Хорошо: в машинном переводе текста есть некоторые грамматические ошибки, но в принципе никаких препятствий для чтения и понимания нет.

Удовлетворительно: текст, переведенный машиной, содержит много грамматических ошибок, но в основном его можно понять в соответствии с контекстом;

Неудовлетворительно: текст, переведенный машиной, содержит большое количество грамматических и лексических ошибок и полностью нечитаем, то есть нет адекватного понимания смысла.

Выбор программы-переводчика в процессе знакомства с русским языком также является очень важным для учащихся. Наиболее популярной и востребованной среди китайских учащихся является платформа «Яндекс Переводчик». Причины, по которым выбирается «Яндекс Переводчик» в качестве средства обучения, следующие.

1. «Яндекс Переводчик» – более зрелая система перевода.
2. «Яндекс Переводчик» – российская система перевода.
3. Показатель точности «Яндекс Переводчик» относительно высок.
4. «Яндекс Переводчик» – очень прост в использовании.

Используя машинный перевод для перевода большого количества текстов, мы обнаружили, что точность машинного перевода «Яндекс Переводчик» превосходна, особенно при переводе словосочетаний. Кроме того, машинный перевод позволяет хорошо понять идею текста. Хотя в тексте, сгенерированном с помощью машинного перевода, присутствуют определенная условность

и размытость смысла, это не мешает учащимся понимать текст в соответствии с контекстом, что создает условия для использования машинного перевода текста в качестве средства обучения.

Учитывая тот факт, что учащимся удобно использовать машинный перевод, мы разработали такой комплекс упражнений, который поможет студентам лучше овладеть русским языком. Грамматика – самая важная часть изучения русского языка. С помощью текста, сгенерированного с помощью машинного перевода «Яндекс Переводчик», мы разработали разные виды упражнений с опорой на грамматику.

Образцы упражнений, который мы разработали, основаны на данном тексте:

那日凌晨，我们乘坐飞机飞向俄罗斯的海滨城市——符拉迪沃斯托克。飞机着陆了，望向窗外，烟雨蒙蒙，给整个城市披上了神秘的纱衣。一下飞机，扑面的就是凉凉的风，这儿不似杭州，酷日炎炎，很是舒服。

Мы вводили исходный текст в машинный перевод «Яндекс Переводчик», и машинный перевод сгенерировал следующий перевод (рис.).

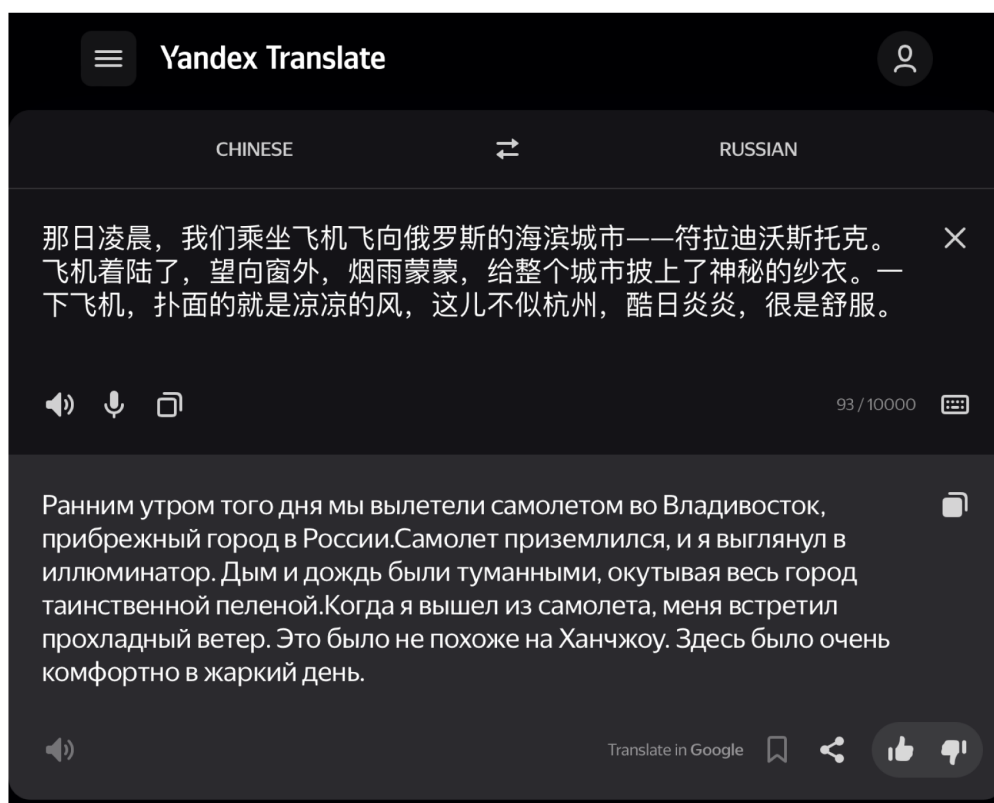


Рис.

Комплекс упражнений по грамматике

Упражнение 1. Прочитайте текст, сгенерированный с помощью машинного перевода, выпишите формы глаголов и проанализируйте их сочетаемость в тексте, исправьте грамматические ошибки.

Перевод: *Ранним утром того дня мы вылетели самолетом во Владивосток, прибрежный город в России. Самолет приземлился, и я выглянул в иллюминатор. Дым и дождь были туманными, окутывая весь город таинственной пеленой. Когда я вышел из самолета, меня встретил прохладный ветер. Это было не похоже на Ханчжоу. Здесь было очень комфортно в жаркий день.*

Этапы завершения этого упражнения разделены.

Первый этап: прочитать текст, сгенерированный с помощью машинного перевода.

Второй этап: изучить грамматические явления.

Третий этап: найти грамматические ошибки (если в тексте есть грамматические ошибки).

Четвертый этап: исправить грамматические ошибки.

Учащиеся в данном случае должны дать типовой анализ употребления словосочетаний в тексте, например:

мы + глагол (мн.ч.): *мы вылетели*

я + глагол (ед.ч.): *я выглянул*

вылететь – вылетели (СВ, прош. вр., мн.ч.): *мы вылетели*

приземлиться – приземлился (СВ, прош. вр., м.р., ед.ч.): *самолет приземлился*

выглянуть – выглянул (СВ, прош. вр., м.р., ед.ч.) + во что (куда): *выглянул в иллюминатор*

быть – были (НСВ, прош. вр., мн.ч.) + чем: *дым и дождь были туманными*

окутывать – окутывая (деепр.) + что, чем: *окутывая весь город таинственной пеленой*

выйти – вышел (СВ, прош. вр., м.р., ед.ч.) + из чего (откуда?): *я вышел из самолета*

встретить – встретил (СВ, прош. вр., м.р., ед.ч.) + кого, что: *меня встретил прохладный ветер*

Грамматическая точность текста, сгенерированного машинным переводом, очень высока на уровне словосочетания. В то же время текст богат грамматическими явлениями, которые могут помочь учащимся лучше овладеть грамматикой.

Упражнение 2. Прочитайте тексты переводов, сгенерированные с помощью машинного перевода, сравните эти переводы, найдите несовпадения.

Перевод (Яндекс Переводчик): *Ранним утром того дня мы вылетели самолетом во Владивосток, прибрежный город в России. Самолет приземлился, и я выглянул в иллюминатор. Дым и дождь были туманными, окутывая весь город таинственной пеленой. Когда я вышел из самолета, меня встретил прохладный ветер. Это было не похоже на Ханчжоу. Здесь было очень комфортно в жаркий день.*

Перевод (Google Переводчик): *Рано утром того дня мы сели на самолет и полетели во Владивосток, прибрежный город в России. Самолет приземлился. Глядя в окно, туман и дождь накрыли весь город загадочной пеленой. Когда я вышел из самолета, меня ударил прохладный ветер, в отличие от Ханчжоу, где палят палящее солнце, здесь было очень комфортно.*

Этапы завершения этого упражнения разделены.

Первый этап: прочитать тексты, сгенерированные с помощью машинного перевода. Определить смысл текста (о чем говорится в тексте?).

Второй этап: сравнить переводы между собой.

Третий этап: отметить случаи несовпадения, объяснить разницу.

Четвертый этап: создать грамматическую модель.

Проработка навыков сравнения текстов с точки зрения поиска несовпадающей должна помочь учащимся разобраться с типовыми языковыми моделями, научить продуцировать подобные в своей речи, например:

Ранним утром (прил. + суш.) = Рано утром (нар.)

Модель: Когда? Поздним вечером = Поздно вечером

Мы вылетели самолетом – мы сели на самолет и полетели

Модель: Что сделали? Выехали – сели на поезд и поехали

Я выглянул в иллюминатор (глагол. + суш.) – глядя в окно (деепр. + суш.)

Модель: я вышел из дома – выйдя из дома

При работе с текстами машинного перевода можно обратить внимание учащихся и на лексику, которая не совпадает, но в то же время является синонимичной и отличается лексической валентностью. Например, в предложенном тексте лексема «иллюминатор» используется в одном из вариантов перевода, а в другом заменено на слово «окно». Можно объяснить разницу в сочетаемости этих слов и предложить восстановить предложения.

1. Кадры проплывали, как будто съемка велась через... (иллюминатор) затонувшего корабля.

2. Потом в полутемной гостиной я выглянул в... (окно) и увидел полную луну.

3. Зимними вечерами, когда я готовил на верхнем этаже и время от времени смотрел в .. (окно) кухни, я ждал, но в мою дверь всегда стучался кто-то другой.

4. Если вы когда-нибудь смотрели в... (иллюминатор, окно) самолета во время посадки, то понимаете, о чем я говорю.

Упражнение 3. Прослушайте текст, сгенерированный с помощью машинного перевода, 2 раза, выполните задания:

а) восстановите текст, вставьте пропущенные слова в текст (пропущено 10 слов);

б) напишите этот текст на русском языке по памяти.

Текст для задания: *Ранним... того дня мы... самолетом во Владивосток, прибрежный... в России. ... приземлился, и я... в иллюминатор. Дым и... были туманными, окутывая... город таинственной пеленой. Когда я... из самолета, меня встретил... ветер. Это было не похоже на Ханчжоу. Здесь было очень комфортно в... день.* Этапы завершения этого упражнения разделены.

Первый этап: прослушать текст, сгенерированный с помощью машинного перевода.

Второй этап: понять, о чем говорится в тексте.

Третий этап: восстановить пропущенные слова.

Четвертый этап: написать этот текст.

Поскольку грамматическая структура текста, сгенерированного с помощью машинного перевода, является полной, это может в определенной степени помочь учащимся в их написании. В то же время, поскольку в машинном переводе есть определенные ошибки, это также может стимулировать креативность учащихся при написании.

Таким образом, упражнения, основанные на работе с машинным переводом, обладают большим потенциалом в качестве средства обучения и помогают учащимся более прочно овладеть грамматикой и улучшить свои навыки во всех видах речевой деятельности.

Библиографический список

1. Дьяченко И.Н., Матыченко Ю.В. Нейронный машинный перевод: преимущества, сложности, перспективы // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2020. № 6. С. 28–33.
2. Коннова З.И., Семенова Г.В. Преимущества и недостатки в использовании нейронного машинного перевода при обучении студентов-переводчиков // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 4. С. 17–23.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

СТИЛИЗАЦИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В. ТОКАРЕВОЙ)

STYLIZATION OF COLLOQUIAL SPEECH IN A LITERARY TEXT AT THE LEVEL OF SYNTAX (BASED ON THE MATERIAL OF V. TOKAREVA'S WORKS)

Мэни Ли

Mengyi Li

Научный руководитель Е.И. Колосова
Scientific adviser E.I. Kolosova

Стилистика, разговорная речь, синтаксические средства, художественный текст, женская проза.

Статья посвящена исследованию специфики функционирования синтаксических средств при стилизации разговорной речи в художественном тексте, в частности в текстах произведений В. Токаревой. Цель статьи – выявить индивидуальные особенности автора при построении высказываний и предложений для стилизации разговорной речи. В ходе исследования автор приходит к выводу, что В. Токарева чаще всего в тексте использует такие разговорные синтаксические конструкции, как парцелляция, эллипсис, незаконченные предложения, которые создают впечатление разговорности и придают авторскому повествованию силу воздействия.

Stylistics, colloquial speech, syntactic means, literary text, women's prose.

This article is devoted to the study of the specifics of the functioning of syntactic means in the stylization of colloquial speech in a literary text, in particular in the texts of V. Tokareva's works. The purpose of the article is to identify the individual characteristics of the author when constructing statements and sentences in order to stylize colloquial speech. In the course of the study, the author comes to the conclusion that V. Tokareva most often uses such colloquial syntactic constructions in the text as parcellation, ellipsis, unfinished sentences, which create the impression of colloquiality and give the author's narrative the power of influence.

В последнее десятилетие все более яркой тенденцией в литературной сфере является стремление писателей к реальному отражению состояния души народа, которое обусловлено истинными описаниями обиходно-бытовой деятельности персонажей и их речевых актов. Именно в таком аспекте разговорная речь в художественном произведении придает текстам силу воздействия и эмоциональный характер благодаря особенностям самой разговорной стилистики, таким как спонтанность, непосредственность, непринужденность и неофициальность. Среди языковых средств в разговорной речи синтаксические конструкции являются самым ярким компонентом для создания эффекта «разговорности». Следует отметить, что в сфере языкознания не все характеристики разговорной речи могут быть отражены и переданы с помощью письменной речи, поскольку передача разговорной речи в художественном тексте скорее стилизована, чем отражена полностью. Суть творческого мастерства писателя

заключается не только в том, чтобы создать у читателя впечатление, что персонажи говорят, беседуют, общаются, но и в том, чтобы донести необходимую информацию до читателя и произвести эстетическое воздействие. Таким образом, рассматривая в данной работе характеристики синтаксических средств создания разговорности при стилизации разговорной речи в художественном тексте, особое внимание мы уделяем тому, какие конструкции высказываний и предложений намеренно использованы в произведениях В. Токаревой.

Обычно к приметам разговорной речи приписываются такие явления синтаксиса, как парцелляция и сегментация предложения [Сиротинина, 1974, с. 95]. Такие средства выразительности часто встречаются в произведениях В. Токаревой, в частности в авторской речи, здесь мы имеем в виду, что ведется повествование от третьего лица: *Мира была человеком особого характера. Она любила конфликты. Можно понять. Во время конфликтов жизнь закручивается в воронку, становится ярче, стремительнее, кровь загорается и бежит по жилам. Весело. Активно* [Токарева, 2020, с. 166]. Для раскрытия характера героини и ее любви к конфликтам писательница использует парцелляцию в нескольких конструкциях. В начале автор объяснил читателю, что у персонажа характер особый, этим вызвал любопытство по поводу того, в чем заключается особая личность этого человека. Далее автор пишет, что героиня любила конфликты. Это ненормальное предпочтение, оказывается, является объяснением и принятием предыдущего предложения, которое заставляет читателя почувствовать, что этот персонаж действительно очень особенный. Затем автор дает ремарку, как понимать это предпочтение. В следующем предложении писательница подробно объясняет, но контекст этого объяснения оказывается напряженным за счет использования рядов однородных членов. Наконец, автор выносит два наречия – «весело» и «активно» – в качестве отдельных повествовательных предложений, чтобы подчеркнуть контраст с предыдущим предложением и выделить ключевые части. Писательница представляет читателю особый характер персонажа и усиливает силу воздействия повествования благодаря созданию непринужденности и спонтанности за счет использования этих разговорных синтаксических конструкций.

Кроме того, в произведениях Токаревой повествовательные высказывания автора часто состоят из ряда независимых предложений, а иногда в предложении есть только одно слово, и структура между каждым предложением рыхлая, логическая связь не тесная. Писательница активно использует неполные предложения, свойственные разговорной речи, в предложениях отсутствует какой-то член предложения или даже целая структурная единица, которая восстанавливается по смысловому соотношению, а в самом предложении на месте такого пропуска используются тире: *Обедали на свежем воздухе возле воды: то ли широкий ручей, то ли узкая речка. В ручье – утки. На тарелке – морепродукты. Счастье. Но через десять дней хочется домой. Почему? Непонятно. Наверное, потому что все это не твое – и роскошь, и морепродукты. Все это временное, напрокат, как маска на карнавале* [Токарева, 2020, с. 183]. Стоит обратить внимание на использование писательницей возможностей номинативных предложений для характеристики ситуации в целом: *Счастье* (номинативное), а также неполных предложений: *В ручье – утки. На тарелке – морепродукты,* – в которых присутствует яв-

ная разговорность, т.к. пропущен главный член предложения, но он вроде и не нужен для понимания общего смысла. Пара предложений: *Но через десять дней хочется домой. Почему? Непонятно* – тоже имеет оттенок разговорности: писательница как будто воссоздает живой диалог.

Стоит отметить, что в произведениях В. Токаревой отмечена еще одна яркая синтаксическая черта при стилизации разговорной речи, это один из основных принципов построения разговорного текста – «эллиптичность». Говоря об эллипсисе, стоит отметить, что он также обусловлен такими особенностями диалогов, как спонтанность, напряженность ситуации, когда в силу нехватки времени и волнения опускаются безударные элементы высказывания [Бутаков, 2018, с. 48]. По мнению Сиротининой, «...этот принцип экономии действует в разговорной речи на всех уровнях языковой системы, но особенно ярко он проявляется в синтаксисе... И в этом одно из наиболее ярких отличий разговорной речи от всех других реализаций языка» [Сиротинина, 1974, с. 101]. Большинство подобных синтаксических конструкций ситуативно обусловлены и связаны с контекстом: *Она вышла замуж за инженера, 120 рублей в месяц. Это мало. Но красив, а это очень важно, особенно в молодости* [Токарева, 2020, с. 173]. Писательница в процессе составления предложений опустила «который зарабатывал», а просто указала размер зарплаты в конце предложения. Это не только не препятствует пониманию смысла авторского текста, но и подчеркивает ключевую информацию. В следующих двух предложениях, хотя в подлежащем предыдущего предложения используется местоимение для обозначения лица, а в последнем предложении подлежащее опущено, читатель все равно может точно понять, что авторская ремарка *это мало* оценивает зарплату мужа героини, а предложение, которое начинается с противительного союза *но*, продолжает рассуждения автора и объясняет поступок героини – *Но красив* – и в то же время описывает самого мужа.

Надо отметить, что в произведениях Токаревой структурно незавершенные высказывания (усечение) являются важным синтаксическим средством для стилизации разговорной речи, поскольку именно они содержат характерологическую функцию, которая позволяет выражать различные эмоции и усиливать воздействие повествования на читателя: *В цирке клоуны, звери, акробаты под куполом. Надо только дождаться. Впереди так много интересного...* [Токарева, 2020, с. 207]. В первом предложении писательница своеобразно использует конструкции с однородными членами предложения для описания общей обстановки в цирке, при этом опущен главный член (сказуемое), что дает возможность для каждого предмета, включенного в ряд однородных членов, представить свой вариант существования, наличия. Затем используются безличные предложения, что придает авторскому повествованию экспрессивность, поскольку оставляет читателю широкий простор для воображения, а незаконченное высказывание, оформленное многоточием в конце предложения, позволяет заинтересовать читателя: *Этого не понимаешь и потом. Только догадываешься...* [Токарева, 2021, с. 239]. Писательнице удалось пробудить интерес читателей несколькими вопросами о молодежи, заданными в начале повести, а затем она рассказала длинную историю, которая произошла между несколькими молодыми людьми. В конце рассказа писательница снова повторила предыдущий

вопрос, но не дала четкого ответа. Она просто сказала читателю, что этот ответ нужно дать самому. Так проявляется еще одна уникальная особенность разговорной речи – диффузность. У каждого читателя может быть собственный ответ, потому что каждый по-разному переживает и воспринимает молодость, поэтому открытый финал имеет большую воздействующую силу.

В процессе исследования мы обнаружили еще одну типичную синтаксическую черту при стилизации разговорной речи в произведениях Т. Токаревой – «лишние» местоимения. В литературе отмечается характерность для разговорной речи конструкций с плеонастическими конструкциями. Эти конструкции довольно широко применяются писателями при стилизации разговорной речи [Сиротинина, 1974, с. 112]: *Она, Тося, – не участник праздника, а просто зритель* [Токарева, 2020, с. 173]. В этом высказывании писательница намеренно поставила местоимение «она» для того, чтобы подчеркнуть, что героиня отличается от всех других людей как зритель этого праздника и даже если другие не обращали внимание на нее, для нее все равно это праздник.

Бедная мама, она старалась для своей девочки из всех сил [Токарева, 2020, с. 176]. Автор использует здесь плеонастическое местоимение, предваряя его оценочной характеристикой *бедная мама*, для того чтобы подчеркнуть страдание, отражающее тяготы и затруднения матери, делающей все возможное, чтобы дать своей дочери хорошее образование, несмотря на бедность.

Таким образом, синтаксические конструкции, относящиеся к разговорной речи, играют уникальную роль в произведениях В. Токаревой. Среди них парцелляция создает эффект спонтанного и случайного авторского повествования, то есть отражает основные характеристики разговорной речи; текст авторского повествования представляет собой свободную структуру, связь между предложениями носит диалогический характер, широко используются односоставные предложения, в том числе номинативные, имеют место особые конструкции с рядами однородных членов предложения с незакрепленным сказуемым. Синтаксические конструкции играют определенную роль в авторском повествовании, делая повествование логичным и ясным. Так, эллипсис отражает неподготовленность авторского повествования, передает основную информацию наиболее сжатым языком, незаконченные предложения отображают диффузность как особенность разговорной речи; плеонастические местоимения усиливают выразительность авторской речи, выделяют особый субъект изложения.

Библиографический список

1. Бутаков П.А. Стилизация разговорной речи в произведениях современной художественной литературы Китая // Интерактивная наука. 2018. № 7 (29). С. 46–48.
2. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1974. 144 с.
3. Токарева В. Ничего особенного: рассказы и повести. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. 480 с.
4. Токарева В. Остановись, мгновенье... СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 240 с.

ТЕРРОРИСТИЧЕСКИЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ КАК ОБЪЕКТ РАССМОТРЕНИЯ В РАМКАХ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

TERRORIST METHOD TO COMMIT AN ACTION AS AN OBJECT OF CONSIDERATION WITHIN THE FRAMEWORK OF FORENSIC LINGUISTIC EXPERTISE

А.В. Кипчатова, М.В. Шибает

A.V. Kipchatova, M.V. Shibaev

Лингвистическая экспертиза, терроризм, террористическая деятельность.

Освещен террористический способ совершения действия как лингвоэкспертное понятие, осуществлена попытка систематизации содержания данного понятия для оптимизации производства судебных лингвистических экспертиз по делам о терроризме.

Linguistic expertise, terrorism, terrorist activity.

The article highlights the terrorist method to commit an action as a concept within forensic linguistic expertise, and attempts to systematize the content of this concept to enhance the production of forensic linguistic expertise within terrorism litigation.

При производстве судебной лингвистической экспертизы в рамках уголовных дел по ст. 205.2 УК РФ (публичные призывы к осуществлению террористической деятельности, публичное оправдание терроризма или пропаганда терроризма) базовой исследовательской процедурой, проводимой лингвистом-экспертом, является диагностика в речи коммуникантов специальных типов речевых актов (призыв, оправдание, пропаганда). Нам представляется, что дополнительными процедурами, способствующими выяснению сведений, значимых для судопроизводства по данной статье, является также диагностика специальной цели совершения действия (террористической цели) и диагностика специального способа совершения действий (террористического способа). В данной работе мы хотели бы сконцентрироваться на последнем пункте и попытаться систематизировать то, как террористический способ совершения действия может проявляться в продуктах речевой деятельности. Сразу следует отметить, что террористический способ совершения действия представляется нам лингвоэкспертным понятием, включающим в себя те способы совершения действия, которые, будучи описанными вербально, могут быть проанализированы лингвистом и представлять интерес для следствия и суда в рамках уголовно-правового противодействия терроризму и потому, соответственно, должны быть отражены в экспертном заключении¹.

¹ Разработка данного определения связана, на наш взгляд, с попыткой ответа на вопрос «речевые описания каких неречевых действий интересны суду /следствию и должны быть предметом поиска для лингвиста-эксперта?».

Начнем с определений. Согласно ст. 205 УК РФ террористический акт (являющийся по сути базовым террористическим действием) подразумевает совершение или угрозу совершения «взрыва, поджога или иных действий, устрашающих население и создающих опасность гибели человека, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных тяжких последствий» [Уголовный кодекс РФ, 2023, с. 159]. Другими словами, предсказуемое действие должно быть связано со взрывом, поджогом, а также действиями X, соответствующими двум следующим критериям:

- воздействующим эффектом от совершения действий X является появление чувства страха у людей;
- действия X приводят к тяжким последствиям².

Содержание же упомянутых «иных действий» раскрывается в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 09.02.2012 № 1 «О некоторых вопросах судебной практики по уголовным делам о преступлениях террористической направленности»: «Под иными действиями, устрашающими население и создающими опасность гибели человека, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных тяжких последствий, в статье 205 УК РФ следует понимать действия, сопоставимые по последствиям со взрывом или поджогом, например устройство аварий на объектах жизнеобеспечения³; разрушение транспортных коммуникаций; заражение источников питьевого водоснабжения и продуктов питания; распространение болезнетворных микробов, способных вызвать эпидемию или эпизоотию; радиоактивное, химическое, биологическое (бактериологическое) и иное заражение местности; вооруженное нападение на населенные пункты, обстрелы жилых домов, школ, больниц, административных зданий, мест дислокации (расположения) военнослужащих или сотрудников правоохранительных органов; захват и (или) разрушение зданий, вокзалов, портов, культурных или религиозных сооружений» [Постановление Пленума ВС РФ, 2023, с. 163].

Для начала остановимся подробнее на взрыве и поджоге, которые могут рассматриваться как ядерные компоненты поля террористического способа совершения действия. Очевидным представляется факт, что ключевым элементом здесь являются семы «взрыв» и «поджог», например, «взрывать», «сжигать», «бомба» (т.е. то что взрывают), «сгорать» (т.е. получать результирующий эффект от под-

² Отметим, что указанные критерии лингвистическими методами не исследуются, однако в заключении эксперта могут быть отмечены случаи, когда предсказуемое действие концептуализируется автором как способное вызывать страх или способное приводить к смертям людей: «Пусть тоже почувствуют страх, как наши дети и старики, когда приходится прятаться по подвалам», «Да, люди погибнут, но только так можно до них донести послание».

³ Как отмечают специалисты, легальное толкование термина «объекты жизнеобеспечения» у нас отсутствует, однако, по всей видимости, в него должны быть включены «объекты энергетики (электростанции, подстанции, линии электропередач и т.п.), электросвязи (телефонной, телеграфной, радиосвязи и др.), жилищного (лифты, водопроводы, канализация и т.д.) и коммунального хозяйства (общественный транспорт, магистральный водопровод, водозабор и т.д.)» [Хромов, 2013, с. 273].

жога), «шахид»⁴ (т.е. тот, кто погиб мученической с смертью в результате организации взрыва) и т.п. Здесь стоит дать некоторые пояснения. Не всякий взрыв и поджог терактогенен – можно взорвать петарду под окном или разжечь костер во дворе обидчика, однако эти действия не обладают разрушительной силой. Опять же не всякий разрушающий взрыв или поджог имеет террористический потенциал. Так, например, акт самосожжения или публичное сжигание своего паспорта также не рассматриваются как террористические ввиду своей немалефактивности для адресата. И даже малефактивность сама по себе не является определяющей, можно демонстративно сжигать флаг страны или священную книгу религиозного содержания – данные действия все равно не будут квалифицированы как теракт по причине отсутствия опасности для жизни и здоровья.

Нам представляется, что для исследования способа совершения действия, включающего в себя семы «взрыв» и «поджог», возможно использование следующей модели анализа.

А) Идет ли речь о действии, совершенном с помощью взрыва или поджога?

Б) Уничтожается ли при этом действии какой-либо объект?

В) Малефактивное ли это действие для кого-либо, кроме самого субъекта действия?

Г) Опасно ли оно для здоровья кого-либо, кроме самого субъекта действия?

Отдельно следует отметить необходимость тщательного анализа высказывания на предмет нерегулярных, окказиональных способов выражения значения взрыва или поджога. Так, в современном русскоязычном террористическом дискурсе для обозначения взрыва можно встретить саркастическое использование украинского слова «бавовна» для обозначения взрыва (русск. «взрыв» → эвфемизм «хлопо'к» → перенос по сходству написания «хло'пок» → перевод на укр. «бавовна»), а «получить статуэтку» может быть воспринято как «быть убитым с помощью взрыва» (выражение семантизируется за счет понимания социокультурного контекста: 02.04.2023 г. российский военный корреспондент М.Ю. Фролов, также известный под псевдонимом Владлен Татарский, погиб в результате террористического акта от взрыва устройства, замаскированного под гипсовый бюст и «подаренного» ему террористом).

Возвращаясь к указанным выше «иным действиям, устрашающим население и создающим опасность гибели человека, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных тяжких последствий», скажем, что в конфликтогенной коммуникации наиболее частотными и актуальными из них на текущий момент являются вооруженное нападение на населенные пункты, обстрелы жилых домов, школ, больниц, административных зданий, мест дислока-

⁴ Разумеется, данные примеры не подразумевают однозначной актуализации значимых в контексте исследования сем. Так, например, «бомбой» в переносном значении может выражаться положительная оценка («клубника – бомба, честно говоря»), «сгорать» можно и на работе, а теологическое значение слова «шахид» подразумевает смерть «на пути Аллаха», т.е. в результате совершения богоугодных действий.

ции военнослужащих или сотрудников правоохранительных органов, объектов энергетики и электросвязи, жилищного и коммунального хозяйства; захват и/или разрушение зданий, вокзалов, портов, культурных или религиозных сооружений. Ситуация проведения специальной военной операции РФ на территории Украины привела к тому, что организации типа «Легион “Свобода России”» (признана террористической и запрещена на территории РФ) осуществляют нападения на территорию нашей страны, что часто становится предметом обсуждения и оценки в сетевом медиадискурсе. Вербализованная положительная оценка подобных нападений, убеждение адресата в их правильности, побуждение к подражанию подобным поступкам обязательно должны быть описаны в заключении эксперта, несмотря на отсутствие сем «взрыв» и «поджог».

Следующий вариант реализации террористического способа совершения действия – деятельность организаций, признанных террористическими⁵. В этом случае описываемая в тексте группа акторов должна быть отождествлена с одной из организаций, уже признанных террористическими в РФ.

Исходя из указанной цели, уместными представляются следующие модели возможного описания такого коллектива:

- по названию (организация «X»);
- по родовому обозначению (так, для номинации исламистских террористических организаций часто используется родовое обозначение «джамаат», что с арабского переводится как «общество», «коллектив», «община», для номинации милитаристских и парамилитаристских объединений используются названия войсковых соединений – бригада, дивизия, батальон, а среди неонацистских объединений часто используется слово «сгев»/«крю» что с английского переводится как «команда»);
- по участникам организации (организация, лидером которой является X; организация, членами которой являются Y и Z);
- по организуемой деятельности (организация, которая совершила X).

Совмещение в описании нескольких из этих моделей является желательным, поскольку позволяет избежать полиинтерпретативности. Так, формулировка «деятельность Исламского Государства» сама по себе не подразумевает однозначной отсылки к террористической организации «ИГИЛ» («Исламское Государство», «Исламское Государство Ирака и Леванта»), может быть истолковано в религиозном смысле как форма организации государства, т.е. эмират, халифат, имамат или султанат. Избавиться от многозначности здесь может помочь уточнение: «”Исламское Государство”, лидером которого ранее являлся Абу Умар аль-Багдади» или «”Исламское Государство”, которое организовало взрыв в аэропорту Стамбула».

⁵ Что схематично можно описать как «то, что делает X», где X – организация, включенная в Единый федеральный список организаций, в том числе иностранных и международных организаций, признанных в соответствии с законодательством Российской Федерации террористическими, размещенный в сети Интернет по адресу: <http://www.fsb.ru/fsb/npd/terror.htm>

Сходным вариантом реализации террористического способа совершения действия являются действия, уже квалифицированные судом как террористические. Аспектами описания таких действий, на взгляд авторов, стоит считать:

- а) темпоральный аспект (когда было совершено?);
- б) пространственный аспект (где было совершено?);
- в) аспект актора (кем совершено?);
- г) реактивный аспект (к каким последствиям привело?).

Чем больше аспектов совершения действия зафиксировано в тексте и впоследствии отображено экспертом, тем более информативным получается описание и тем проще отождествить описанное событие с конкретным уже совершенным преступлением.

Следует отдельно отметить, что самостоятельное определение лингвистом организации как террористической и самостоятельная оценка действия как террористического могут быть расценены как нарушение ст. 57 УПК РФ («Эксперт не вправе... самостоятельно собирать материалы для экспертного исследования» [Уголовно-процессуальный кодекс РФ, 2023, с. 53]) и выход за пределы компетенции⁶, поэтому желательным является составление ходатайства о предоставлении эксперту информации о юридической квалификации тех или иных или действий или деятельности организаций.

Наконец, последним вариантом реализации террористического способа совершения действия являются действия, осознаваемые адресантом как террористические, вследствие чего для их называния используются слова «терракт», «терроризм», «террористический» и т.п. в своем прямом значении. Подобного рода номинации, описывающие не столько само действие, сколько концепт действия, свидетельствуют об осознании говорящим общественной опасности и противоправной природы действия, поэтому обязательно должны быть отмечены в экспертном заключении.

Подытожим наш доклад перечнем рассмотренных вариантов реализации террористического способа совершения действия.

1. Взрыв или поджог (малефактивный, опасный для здоровья, уничтожающий какие-либо объекты).

2. Устройство аварий на объектах энергетики (электростанции, подстанции, линии электропередач и т.п.), электросвязи (телефонной, телеграфной, радиосвязи и др.), жилищного (лифты, водопроводы, канализация и т.д.) и коммунального хозяйства (общественный транспорт, магистральный водопровод, водозабор и т.д.); разрушение транспортных коммуникаций; заражение источников питьевого водоснабжения и продуктов питания; распространение болезнетворных микробов, способных вызвать эпидемию или эпизоотию; радиоактивное, химическое, биологическое (бактериологическое) и иное заражение местности; вооруженное нападение на населенные пункты, обстрелы жилых домов, школ, боль-

⁶ Авторы данного подхода не разделяют, но факт остается фактом: случаи когда подобная самостоятельность вызывает дополнительные вопросы в суде, весьма распространены.

ниц, административных зданий, мест дислокации (расположения) военнослужащих или сотрудников правоохранительных органов; захват и (или) разрушение зданий, вокзалов, портов, культурных или религиозных сооружений.

3. Деятельность организаций, признанных террористическими.

4. Действия, признанные террористическими.

5. Действия, обозначаемые с помощью слов «теракт», «терроризм», «террористический» и т.п. в своем прямом значении.

Библиографический список

1. Единый федеральный список организаций, в том числе иностранных и международных организаций, признанных в соответствии с законодательством Российской Федерации террористическими. URL: <http://www.fsb.ru/fsb/npd/terror.htm> (дата обращения: 21.10.2023).
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 09.02.2012 № 1 «О некоторых вопросах судебной практики по уголовным делам о преступлениях террористической направленности» (в ред. Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 03.11.2016 №41) / Постановления Пленума Верховного Суда РФ по уголовным делам: сб. систематизированных материалов / отв. ред. Д.А. Дорогин, Е.Ю. Четвертакова. М.: Проспект, 2023. С. 161–171.
3. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: текст с последними изменениями и дополнениями на 10 июня 2023 года. М.: Эксмо, 2023. 320 с.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации: текст с изменениями и дополнениями на 10 июня 2023 года. М.: Эксмо, 2023. 320 с.
5. Хромов Е.В. К вопросу о терминологической несогласованности понятий «объекты жизнеобеспечения» и «объекты жизнеобеспечения населения» в УК РФ // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2013. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-terminologicheskoy-nesoglasovannosti-ponyatiy-obekty-zhizneobespecheniya-i-obekty-zhizneobespecheniya-naseleniya-v-uk-rf> (дата обращения: 20.10.2023).

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ

TRANSFORMATION OF PRECEDENT PHENOMENA IN THE NEWSPAPER HEADLINE AS A MEANS OF EXPRESSING EVALUATION

И.И. Новосельцева

I.I. Novoseltseva

Газетный заголовок, прецедентный феномен, трансформация, языковая игра, оценочность, прагматика.

В статье рассматриваются способы трансформации прецедентных феноменов в газетных заголовках в аспекте языковой игры как средства обновления смысла, выражения оценки и усиления прагматического эффекта. Анализируются деривационные модели окказионализмов, созданных на основе прецедентных феноменов.

Newspaper headline, precedent phenomenon, transformation, language game, evaluation, pragmatic.

The article deals with the ways of transforming precedent phenomena in newspaper headlines in the aspect of a language game as a means of meaning updating, assessment expression and enhancing the pragmatic effect. The derivational models of occasionalisms created on the basis of the precedent phenomena are analyzed.

Язык современного медиадискурса характеризуется все возрастающим стремлением автора как языковой личности к экспрессивизации и социальной оценочности посредством языковой игры с интертекстуальностью как способом трансляции культурных кодов. Одним из лингвокреативных приемов реализации категории интертекстуальности во взаимодействии с категорией прецедентности, оказывающих влияние на ценностные ориентиры и языковые вкусы читателя, является трансформация прецедентных феноменов и вовлечение их в неузловые словообразовательные процессы.

Исследователь Г. В. Бобровская отмечает, что используемые в публицистике прецедентные феномены (в широком их понимании) являются эффективным инструментом речевого воздействия, риторического усиления текста и генерирования его смыслообразующих импульсов маркерами оценочности, при этом фигуры интертекста (реминисценции, аппликации, аллюзии, парафраз) служат выражению преимущественно различного рода негативных оценочных коннотаций [Бобровская, 2015, с. 211]. Обыгрывание структурно-содержательных компонентов прецедентных феноменов «делает стандартную речевую формулу экспрессивной», «способствует диалогизации текста, которая является доминирующей коммуникативной формой, реализующейся в СМИ», однако диалог между журналистом и читателем будет эффективным лишь в том случае,

«когда происходит восприятие передаваемой информации, ее осмысление и интерпретация» [Орехов, 2014, с. 32–33].

Материалом для анализа послужили созданные на основе трансформации прецедентных феноменов заголовки в «БелГазета-OnLine», оценочность и прагматика которых обусловлены установкой автора на критический анализ реалий социума, интеллектуализацию виртуального диалога с читателем.

Для создания заголовков используются разные источники прецедентных текстов и способы их трансформации, при этом в заголовке могут сочетаться приемы игры на разных языковых уровнях. На лексическом уровне изменения происходят через: 1) замену компонента (ов) – «*Это сладкое слово “венчур”*» (№ 25, 2012), «*ВЭД платежом красен*» (№ 15, 2014), «*Через губернии к уездам*» (№ 6, 2016), «*Ужель та самая Земфира?*» (№ 12, 2016), «*Джинс или не джинс – вот в чем вопрос*» (№ 23, 2016), «*Что в вайбере тебе моем?*» (№ 3, 2017), «*Пошла гулять франшиза*» (№ 27, 2017), «*Гендер не тетка*» (№ 45, 2017), «*Лен преткновения*» (№ 4, 2017), «*И на науку бывает проруха*» (№ 49, 2017), «*Уж “Оскар” близится*» (№ 3, 2018), «*Бобруйск – город рыбный*» (№ 5, 2018), «*На наркофронте без перемен*» (№ 6, 2018), «*Что за “Оскар” без Вайнштейна!*» (№ 8, 2018), «*Нашла коса на “Яндекс”*» (№ 11, 2018), «*Не дуя в вуз*» (№ 36, 2018), «*Страна непуганых педагогов*» (№ 5, 2019), «*ВОЗ отпущения*» (№ 15, 2020); 2) добавление – «*Деньги любят счет в госбанке*» (№ 17, 2012), «*Дворкович не ко двору*» (№ 36, 2013), «*Квартирный вопрос ребром*» (№ 50, 2017), «*Грин-карта бита*» (№ 16, 2020); 3) усечение – «*Хоть шерсти клок*» (№ 1, 2018), «*Клин клином, смех смехом*» (№ 9, 2018), «*Коса на камень*» (№ 33, 2018); 4) антонимию – «*Восток – дело толстое*» (№ 13, 2012), «*Горе без ума*» (№ 47, 2013), «*Яблоко дружбы*» (№ 33, 2014), «*С царем в голове*» (№ 10, 2016), «*Формула несчастья*» (№ 8, 2017), «*Сытые игры*» (№ 23, 2019); 5) комбинирование приемов трансформации – «*Под “крышей” банка моего*» (№ 15, 2010), «*Е Э П сидели на трубе*» (№ 50, 2010), «*Осенняя мелодия для флейты с закуской*» (№ 47, 2012), «*С миру по промилле*» (№ 37, 2015), «*Слово “вор” – не воробей*» (№ 18, 2016), «*Турецкий гамбит не пройдет*» (№ 28, 2016), «*Чужой среди ничьих*» (№ 6, 2018), «*Всплеск на безрыбье*» (№ 24, 2018).

На грамматическом уровне трансформация включает изменение вида синтаксической связи, смысла и коммуникативного типа конструкции, частей речи, морфологических категорий, перестановку компонентов, контаминацию прецедентных феноменов и приемов игры с ними: «*Что наша жизнь? Фольклор...*» (№ 33, 2001), «*Кадры решают: “Все!”*» (№ 23, 2012), «*Стоит ли выделки овчинка?*» (№ 50, 2012), «*Молчание – знак согласия?*» (№ 20, 2013), «*Много шума из чего?*» (№ 20, 2016), «*Не комсомолка, но спортсменка*» (№ 11, 2018); «*Муха из слона*» (№ 10, 2013), «*В лоб или по лбу*» (№ 47, 2017), «*Кому бесплатно сыра?*» (№ 6, 2018), «*Мышеловка в сыре*» (№ 8, 2018), «*Бочка дегтя в капле экономического роста*» (№ 20, 2018); «*Прикусить языки, закусив удила*» (№ 33, 2005), «*Концы под сукно*» (№ 14, 2013), «*Чертова дюжина первых ласточек ответит за тарифы “от балды”*» (№ 7, 2016), «*Белые нитки трещат по швам*» (№ 22, 2017), «*В клоchie и до нитки*» (№ 39, 2017), «*Обещали воз – дали с гулькин нос*» (№ 17, 2018).

Модели популярных прецедентных текстов оригинально используются в словообразовательной и графоорфографической языковой игре. На основе заменительной деривации и современных социокультурных ассоциаций с фразой В.И. Ленина «Коммунизм есть советская власть плюс электрификация всей страны» создан окказионализм с частью *-фикация* в заголовке «*И ИТ-фикация всей страны*» (№ 9, 2016), наделенный, в отличие от прототипа-«советизма», иронической окраской: в статье анализируются итоги Google-исследования «Особенности поведения интернет-пользователя Беларуси». Заголовок «*Сальдо-мортале*» (№ 34, 2011) образован путем замены первой части в слове *сальто-мортале* («смертельный прыжок») на термин «*сальдо*» («разница между приходом и расходом в бухгалтерском счете»). Семантика неодеривата «высвечивает» проблемную сферу в экономике страны. Заголовок «*Еврогеддон*» (№ 21, 2012) через отсылку к Армагеддону из «Апокалипсиса», месту последней битвы сил добра с силами зла, прогнозирует тему статьи: о последствиях возможного выхода Греции из еврозоны.

Особая экспрессия характерна для примеров, «когда в состав прецедента включаются антропонимы, языковая игра с которыми становится мощным оценочным механизмом, управляющим общественным сознанием» [Соловьева, 2019, с. 219]: «*УлыБЕЛЛьтесь, господа, улыБЕЛЛьтесь!*» (№ 33, 2009; о пиар-проекте лорда Белла по улучшению имиджа Беларуси в западных странах; отсылка к смыслу фразы «*Улыбайтесь, господа, улыбайтесь!*» главного героя фильма Марка Захарова «Тот самый Мюнхгаузен»); «*ОбЛОЗать – дело нехитрое*» (№ 41, 2016; от поговорки *дурное (дурачье) дело нехитрое*; о грубом высказывании певца Юрия Лозы в связи с присуждением Бобу Дилану Нобелевской премии по литературе); «*Трын-Трамп*» (№ 23, 2018; отсылка к выражению *трын-трава* «все равно; что-либо не имеет значения», словам «*А нам все равно... Мы волшебную косим трын-траву*» из песни в кинокомедии Леонида Гайдая «Бриллиантовая рука»; о скандале, связанном с поездкой Мелании Трамп в куртке с надписью на спине «*I REALLY DON'T CARE DO U?*» («Мне правда все равно, а вам?») в тexasский центр содержания несовершеннолетних мигрантов, прибывших в страну нелегально и без родителей. Куртка вызвала возмущение в соцсетях и стала интернет-мемом. Дональд Трамп в оправдание жены написал в твиттере, что фраза – это послание СМИ, распространяющим фейковые новости); «*Трамптоп*» (№ 26, 2018; отсылка к фразеологизму *всемирный потоп* и выражению *после нас – хоть потоп*; о резкой критике американцами выступления президента США Трампа на пресс-конференции в Хельсинки). Трансформация прецедентных текстов актуализирует фоновые знания читателя и «помогает связать информацию об описываемом автором событии, факте с уже имеющейся в лингвокогнитивной базе информацией, обновляя и приумножая ее, расширяя и обогащая коммуникативное пространство» [Свистун, 2021, с. 118].

Усложненным эмотивно-оценочным смыслом отличаются монографиксаты, созданные капитализацией слов в прецедентных феноменах и приемами контаминации прецедентов с аббревиатурами, при этом исходные лексемы и модели претерпевают формальные изменения: «*Вопрос ЕБРРом*» (№ 20, 2004),

«ЖЭСтокий романс», «Мой ДОМен – моя крепость» (№ 5, 2009), «БЛОГими намерениями» (№ 24, 2009), «ПАСЕленеть от злости!» (№ 25, 2009), «ОППиум для народа» (№ 37, 2010), «Переход КАЛИЙчества в качество» (№ 46, 2010), «нОВОСтрили уши» (№ 42, 2011), «Развенчание ПИФов» (№ 4, 2012), «Горе от ГУМа» (№ 30, 2013), «ЦИКова дюжина» (№ 27, 2015).

Игра с прецедентами может строиться на основе латиницы («Memento money», № 12, 2008), лексико-семантического смешения двух языков («На Net и суда нет?», № 16, 2012; «Первый ВУН комом», № 25, 2017), комбинирования в слове элементов нескольких знаковых систем («Что-то *спат'ятью* моей стало», №21, 2006; «Мал *Šolomnik*, да дорог», № 5, 2009; «На вы и *shopотом*», № 32, 2010; «*Финита* ля Медиа?», № 10, 2011; «*Web-стоп*, мы подошли из-за *URLa*», № 31, 2014; «Не все *#metoo* масленица», № 4, 2018; «На повышенных *TONax*», № 19, 2020). Именно как «целостные лингвовизуальные продукты игры с формой и смыслом полиграфиксаты приобретают свою семантико-стилистическую и прагматическую значимость» [Новосельцева, 2020, с. 191].

Очевидно, что «любая трансформация устойчивого словесного комплекса всегда рождает эффект обманутого ожидания, эффект которого тем сильнее, чем необычнее “вкрапление”» [Ильясова, 2015, с. 85]. Иногда остается одно-два слова от текста-прототипа, но сохраняется его ритмика, частично – структура, что и позволяет распознавать прецедентный источник: «Ты Трампа можешь не любить, но Беларусь любить обязан» (№ 3, 2017; отсылка к строке «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан» из произведения Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин»). В заголовке «Морковку жуй, а рук не суй!» (№ 44, 2017; об обвинениях актрисами Стивена Сигала в сексуальных домогательствах, которого президент Беларуси угощал во время приезда актера в страну морковкой с грядки; фото данного факта стало мемом) по слову *жуй* и ритмике читатель ассоциирует трансформант с двустушием Владимира Маяковского «Ешь ананасы, рябчиков жуй! День твой последний приходит, буржуй!». Обновленная фраза напоминает о печальных последствиях для карьеры многих известных персон, получивших тюремный срок за харассмент.

Несмотря на замену в заголовке «Корабли – пустыне, тепло – авиабазам!» (№ 20, 2013) всех компонентов, благодаря сохраненной ритмике фразы, в памяти восстанавливаются прецедентные модели: лозунги В.И. Ленина «Власть – советам! Мир – народам! Земля – крестьянам! Хлеб – голодным!». Однако чаще всего распознавание видоизмененных прецедентных феноменов и «прочтение» приращенного в них имплицитного смысла требует соответствующего социокультурного кругозора читателя, контекста: «Стулья есть, денег нет» (№ 43, 2013; отсылка к фразе *утром – деньги, вечером – стулья* из книги Ильфа и Петрова «12 стульев»; об отказе миссией МВФ Беларуси в кредите в связи с недостаточным реформированием банковской системы); «Цветочки не стали ягодками» (№ 9, 2018; отсылка к пословице *это только цветочки, а ягодки будут впереди* (начало и конец; предупреждение, что основные беды ждут впереди); об осуждении 60 человек за коррупцию на Ошмянской таможне); «ВОЗ с возу» (№ 15, 2020;

отсылка к пословице *баба с возу – кобыле легче*; о приостановлении президентом США Дональдом Трампом финансирования ВОЗ в связи с расследованием причин появления и распространения коронавируса и роли ВОЗ и Китая в этом процессе).

Творческое использование разнообразных способов трансформации прецедентных феноменов усиливает лингвопрагматику заголовка: «вызывая в сознании читателя новые зрительно-смысловые ассоциации, вовлекает его в процесс декодирования подтекста и формирования суждения о проинтерпретированных в медиадискурсе реалиях» [Новосельцева, 2019, с. 107], при этом продуктивность понимания заключенных в фигурах интертекста социокультурных кодов и эмотивно-оценочных смыслов зависит от коммуникативно равного, лингвокреативного мышления авто

Библиографический список

1. Бобровская Г.В. Интертекстуальность и фигуры интертекста в публицистическом дискурсе // Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов. М.: ФЛИНТА, 2015. С. 203–220.
2. Ильясова С.В. Трансформация прецедентных феноменов как способ реализации игрового и оценочного начал (на материале современных российских СМИ) // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2015. № 5 (39). 84–87.
3. Новосельцева И.И. Графическая игра в заголовках еженедельника «БелГазета» // Язык в различных сферах коммуникации: материалы III Международной научной конференции. Чита, 2019. С. 104–107.
4. Новосельцева И.И. Иноязычные элементы в заголовках еженедельника «БелГазета-Online» // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сб. тр. международной научно-практической конференции. Белгород, 2020. С. 185–191.
5. Орехов А.В. Функционирование интертекстуальности в современном публицистическом дискурсе. Трансформация прецедентных феноменов // Научные ведомости БелГУ. 2014. № 6 (177). С. 28–33.
6. Свистун Т.И., Ильичева И.Л. Прецедентные явления: трансформационные процессы // Дискурс. 2021. Т. 7, № 6. С. 109–119.
7. Соловьева Д.В. Новообразования в медиатекстах на базе прецедентных феноменов: риски словотворчества // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. № 2. С. 218–224.

ОБРАЗ РОЗЫ В СТИХОТВОРЕНИИ М. ЦВЕТАЕВОЙ «БЛАГОУХАЛА ЦЕЛЮЮ НОЧЬ...» (1921)

THE IMAGE OF A ROSE
IN THE POEM BLAGOUKHALA TSELUYU NOCH...
(THE ROSE WAS SMELLING SWEET ALL NIGHT...)
BY M. TSVETAEVA (1921)

И.А. Пушкарева, Ю.Е. Пушкарева

I.A. Pushkareva, Yu.E. Pushkareva

Флоросемантика, идиостиль, лирика М. Цветаевой, периоды творчества М. Цветаевой, слово-образ, семантико-стилистический анализ.

Актуальность статьи определяется семантической насыщенностью образа розы в поэтическом дискурсе и ее недостаточной изученностью на материале творчества М.И. Цветаевой, которая включает слова «роза» в лексическую структуру 67 стихотворений – от юношеской лирики до 1925 г. В статье представлены результаты семантико-стилистического анализа употребления слова-образа «роза» в лирике М.И. Цветаевой.

Semantics of flowers, idiostyle, poetry by M.I. Tsvetaeva, periods of creativity of M.I. Tsvetaeva, word-image, semantic and stylistic analysis.

The article considers a significant and insufficiently studied subject: the image of a rose in the verses by Tsvetaeva. She uses this image in 67 verses, from her early lyrics to 1925. The article presents the results of a semantic and stylistic analysis of the use of the word-image “rose” in the lyrics of M.I. Tsvetaeva.

Семантическая насыщенность образа розы имеет мифологические истоки [Топоров, 1998, с. 386–387], рассматривается в классических [Эпштейн, 2007] и современных исследованиях по флоросемантике (Л.Г. Канарской и Ю.А. Миляковой [Канарская, Милякова, 2022], М.Р. Ненароковой [Ненарокова, 2016], в том числе в работах об идиостиле М. Цветаевой [Папоян, Кошарная, 2019; Портнова, Войтехович, 2022; Старкова, 2016]. Образ розы эксплицирован в 67 стихотворениях М. Цветаевой – от юношеской лирики до 1925 г. [Словарь, 2001, с. 172–178]. Но только в одном стихотворении фитоним представлен как условное имя собственное – «Благоухала целую ночь...» (21 июля 2021 [Цветаева, 1994, т. 2, с. 49]). Рассмотрим его семантико-стилистическую специфику, сопоставляя употребление слова-образа с типичными для лирики разных лет контекстами.

Образ розы в разные периоды творчества М. Цветаевой включается в четыре типа контекстов (за основу была принята периодизация О.Г. Ревзиной: [Ревзина, 1995]):

1) контексты, в которых образ розы используется как художественная деталь, включенная в зарисовки и портреты;

2) контексты, в которых лексема «роза» служит для образной характеристики героя или понятия, включена в образное сравнение;

3) контексты, в которых образ розы становится метонимическим знаком обобщенного художественного смысла;

4) контекст, в котором концептуализация достигает предела: образ розы становится условным именем собственным – именем художественного концепта.

Проиллюстрируем каждую группу контекстов, чтобы охарактеризовать уникальность образа Розы в стихотворении «Благоухала целую ночь...».

Рассмотрим текст-портрет «Бороды – цвета кофейной гущи...» (4 августа 1917 [Цветаева, 1994, т. 1, с. 364]). В нем центральный образ мужчины, сидящего на пороге кофейни, вплетен в образную рамку, сотканную из гармонирующих с ним ассоциаций. В тексте создан яркий восточный колорит. Центральный образ носит обобщенный характер: *Что ж, что неласков! Что ж, что рассеян! / Много их с розой сидит в руке – / Там на пороге дымных кофеен, – / В синих шальварах, в красном платке*. Изображен человек, сидящий на пороге кофейни и созерцающий мир вокруг. Начинается текст с типичной детали внешности мужчин, живущих в южном портовом городе. Но далее художественное пространство расширяется: порог кофейни – город – порт – корабли – рай. Со второй строки оно обретает объемность и вертикаль (*в воздухе – гул голубиных стай*), уже в первой строфе реальное переходит в ирреальное (образ ока, которое сравнивается с раем). Мотив всевидения, возвышенная окраска слова «око», тема рая позволяют соединить образ мужчины, сидящего на пороге кофейни, с сакральным образом: *И надо всеми и всем – Аллах*.

В небольшом тексте представлено обилие цветообозначений: *бороды – цвета кофейной гущи, черное око, пестрая юбка, синие шальвары, красный платок*. Сакроним «Аллах», экзотизм «шальвары», такие детали описания, как бороды, халат, звякающие о кувшин запястья, создают образ восточного города. Кроме цветообозначений в лексической системе представлены реалии, устойчиво соотносимые с определенным цветом (*воздух, море, дым*). Текст в целом соткан из деталей, что соответствует манере монтажа деталей. В образе города соединяется бытовое (*кофейня, воз кукурузы, порт, кувшин*) и психологическое. Первым знаком эмотивного пространства становится слово «грусть» в характеристике взгляда созерцателя: *«Черное око, полное грусти...»*. Психологический план в третьей строфе связан с темой любви: *Звякнет – о звонкий кувшин – запястье, / Вздрогнет – на звон кувшина – халат... / Стройные снасти – строки о страсти...* Тема любви связана в восприятии созерцателя со странствиями и встречами. Причем в подтексте могут быть как воспоминания о реальных историях любви, так и образы из мира грез.

Благодаря трем психологическим акцентам в стихотворении актуализируется рассеянность как эмоциональная доминанта героя: *око – пусто как полдень* (1-я строфа; состояние погруженности в свой внутренний мир), *Трубка и роза, роза и трубка / Попеременно – в маленьком рту* (2-я строфа; с помощью хиазма подчеркивает денотативные детали поведения рассеянного человека), краткое прилагательное «рассеян» (заключительная строфа). С рассеянностью символически соотносятся холодные оттенки (голубой, синий, серый). Роза становится

элементом колоративной системы текста благодаря эмотивно-смысловой насыщенности слова-образа. В контексте она представляется именно красной, соотносится с темой страсти, красоты. Характерно, что красный цвет становится последним колоративом текста, его эмоциональной кульминацией.

Для образного выражения концептуального обобщения использован образ розы в стихотворении «Собрались, лъстецы и щеголи...» (22 августа 1917 г. [Цветаева, 1994, т. 1, с. 338]): *Роза опытных садовников / За оградою церковную, / Райское вино любовников – / Сладострастье, роза кровная!* В смысловой лексической парадигме, основанной на приеме повторной номинации, – *сладострастье – роза опытных садовников – роза кровная – райское вино любовников – роза* – образное определение сладострастия, образ запретной и желанной любви и красоты, причем лексическая структура контрастно соединяет запретное, возделенное, грешное и, с другой стороны, охраняющее, целомудренное, церковное, особенно ярко контраст проявляется в метафорическом эпитете «райское», обретающем черты энантиосемии. Отметим неоднократное включение образа розы в контексты, связанные с церковной, христианской, библейской тематикой: от внешних деталей церковного обихода и ритуала до сакральной сути.

К концу третьего периода творчества образ розы в форме единственного числа включается в философские контексты, содержащие размышления лирической героини о месте человека в мире, о его пути. Так, в стихотворении «Змея оправдана звездой...» (9 мая 1918 [Цветаева, 1994, т. 1, с. 398]) использована характерная для Цветаевой поэтика контраста: *Змея оправдана звездой, / Застенчивая низость – небом. / Топь – водопадом, камень – хлебом. / Чернь – Марсельезой, царь – бедой. / Стан несгибавшийся – горбом / Могильным, горб могильный – розой...* В логике «оправдания» сначала идет то, что нуждается в таковом, а затем высокое и достойное, то, что может быть определено как смысл, ценностная основа. Все конструкции, кроме представленных в двух финальных строчках, двухчастны. Финальные строчки «сшиты» друг с другом поэтическим переносом и анадиплосисом. Формируется трехчастная конструкция, смысловой стержень которой – образ гордого человека, прожившего с чувством собственного достоинства. Образ розы на могиле несет семантику надвременной ценности и красоты. Это и память людей о человеке, и благословение Вселенной.

Особое место в репрезентации образа розы в лирике 1920-х гг. занимает стихотворение «Благоухала целую ночь...» (21 июля 1921 г. [Цветаева, 1994, т. 2, с. 49]). Образ розы здесь персонифицирован, лексический репрезентант употребляется как условное имя собственное. В стихотворении прослеживаются две смысловые линии: ведущая связана с образом лирической героини, дополнительная, подчиненная первой, – с характеристиками Розы. Неизменна на протяжении стихотворения связь Розы и темы любви (образ Эраста). Ведущая смысловая линия создается обращенным монологом лирической героини, построенным на приеме дубитации. Образ Розы связан с ирреальным пространством сна и ночи как проявлением глубинной сущности внутреннего мира: *Благоухала целую ночь / В снах моих – Роза.*

В сильной позиции текста находится глагол, передающий наполненность снов героини чем-то невыразимо прекрасным. Репрезентантом ольфакторной семантики становится слово со старославянским компонентом *благ-*, что передает смысл приобщения к совершенству, оттенки сакральности, возвышенности. Семантика неизреченности повторяется в первой и второй строфах. Повтор является вариативным, варьируется также фамильная лексика: в первой строфе роза – «неизреченно-нежная дочь Эроса», во второй – «неизреченно-нежная мать Эроса». Неизменной остается интегральная семантика связи с любовью, невыразимостью и нежностью. Сквозным также является актуализированный фамильной лексикой смысл неразрывной, крепчайшей связи Розы и Эроса.

Во второй строфе лирическая героиня предстает перед нами как пытающаяся понять тайну Розы: *Как мне усвоить, расколдовать / Речь твою – Роза?* Смысловая лексическая парадигма *речь – неизреченно* позволяет предположить, что порыв познать так и останется порывом выразить невыразимое.

В заключительной строфе на смену фамильной лексике в вариативном повторе приходит слово «страсть», продолжающее интегральный смысл крепчайшей связи, неодолимого притяжения. Дубитация представляет размышления лирической героини о сладких снах. В строке отсутствует глагол, характеризующий погружение лирической героини в эти сны: *Как ... мне странную сладость / Снов моих – Роза?* Но власть этих снов велика, погружение в них сладкое и открывающее для самой лирической героини невыразимые глубины души.

Таким образом, Роза как условное имя собственное в стихотворении М. Цветаевой становится своего рода эйдосом сокровенного, прекрасного и неизреченного, происходит концептуализация художественного образа. Данный контекст является знаковым для тенденции ухода слова-образа «роза» из лексической структуры стихотворений: последнее употребление формы единственного числа наблюдается в 1922 г. («В просторах покроя...»), а формы множественного числа – в 1925 г. («Существования котловиною...»).

Библиографический список

1. Канарская Л.Г., Милякова Ю.А. «Где розы, там и тернии – таков закон судьбы»: символика розы в мужской лирике XIX–XX веков // Наука и образование. 2022. Т. 5, № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49458877>
2. Ненарокова М.Р. «Царица цветов»: развитие значений розы в европейском и русском языке цветов (XVII–XIX вв.) // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 6–5. С. 38–66.
3. Папоян К.О., Кошарная С.А. Фитонимические образы в поэтической картине мира М.И. Цветаевой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 7. С. 143–146.
4. Портнова Т.В., Войтехович Р.С. Литературные источники образа Испании в творчестве Марины Цветаевой // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2022. Т. 19, вып. 2. С. 272–288.

5. Ревзина О.Г. Марина Цветаева // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыты описания идиостилей. М.: Наследие, 1995. С. 305–362.
6. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой: в 4 т. / сост. И.Ю. Белякова, И.П. Оловянникова, О.Г. Ревзина. М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2001. Т. 4, кн. 1. 672 с.
7. Старкова Л.А. Фитосимволика в поэзии М.И. Цветаевой // Мировая литература глазами современной молодежи: сб. матер. международной студенческой научно-практической конференции (Магнитогорск, 25 ноября 2016 г.). Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016. С. 288–292.
8. Топоров В.Н. Роза // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 386–387.
9. Цветаева М.И. Собрание сочинений: в 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1994. Т. 1: Стихотворения. 640 с.; Т. 2: Стихотворения. Переводы. 592 с.
10. Эпштейн М.Н. Стихи и стихии. Природа в русской поэзии XVIII–XX вв. Самара: Бахрах-М, 2007. 352 с.

КОНСТАНТЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР: АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В УСТНЫХ ТЕКСТАХ

THE CONSTANTS OF REGIONAL LINGUISTIC CULTURE: ASPECTS OF STUDY AND FEATURES OF REPRESENTATION IN ORAL TEXTS

Е.С. Смирнов

E.S. Smirnov

Региональная лингвокультура, константа, устный текст, лингвоэмотиологический аспект, Северное Приангарье.

Статья освещает ключевые аспекты изучения констант региональных лингвокультур, которые используются в гуманитарных науках (культурология, философия и др.). Особое внимание уделяется аспектам изучения констант в современной отечественной лингвистике. На материале устных диалектных и региолектных текстов русских старожилов Северного Приангарья сквозь призму лингвоэмотиологического аспекта рассмотрены особенности репрезентации некоторых основных констант (родина, Бог, вера, свои).

Regional linguistic culture, constant, oral text, linguistic emotiological aspect, North Angara River basin.

The article is devoted to the key aspects of the study of constants in linguistic culture, which are used at the humanities (cultural studies, philosophy, etc.). Special attention is dedicated to the aspects of the study of constants in modern Russian linguistics. The features of the representation of some basic constants (native land, God, faith, ours) are considered on the material of oral dialect and regiolect texts of Russian residents in the districts of the North Angara River basin through the prism of the linguistic emotiological aspect.

Одним из актуальных и перспективных объектов исследования в гуманитарных науках является культурная константа. Философы, культурологи, лингвисты, литературоведы и представители других наук активно изучают различные константы (время, дом, душа, грех, любовь, мир, страх, хлеб, язык и т. д.), анализируя при этом как устные тексты, так и письменные тексты разных жанров. Остановимся на современных лингвистических работах, в которых применяются те или иные аспекты исследования.

Во-первых, стоит отметить труды, в которых используется лексикографический аспект. В этих работах отмечается создание специальных словарей, позволяющих не только исследовать культурные константы, но и сохранять и популяризировать культуру конкретного региона. Например, работа [Харламова, 2018].

Во-вторых, стоит выделить исследования, в которых применяется лингвокультурологический аспект, например [Банкова, Угрюмова, Агапова, 2017]. Как правило, это работы, рассматривающие базовые константы диалектной культуры.

В-третьих, отметим использование психолингвистического аспекта, в рамках которого ученые проводят различные эксперименты (например, свободный ассоциативный эксперимент) для получения определенных результатов [Захарова, Николаева, 2016].

Помимо вышеперечисленных аспектов, можно также отметить использование дискурсивного, коммуникативного, лингвоперсонологического, нарративного, психолингвокультурологического, этнолингвистического и целого ряда других аспектов. Однако, несмотря на большое количество работ, посвященных лингвистическому исследованию культурных констант, ученые не пришли к единой точке зрения в определении понятия «константа». Наиболее полно и детально это понятие охарактеризовал академик Ю.С. Степанов. Ученый определил, что, во-первых, константа – это концепт, который существует долгое время; во-вторых, константа может являться постоянным принципом культуры [Степанов, 2004, с. 84]. Важное замечание, относящееся к определению константы, приводит Н.Ф. Алефиренко, который считает, что константы культуры операциональны, а также выступают в качестве инструментов упорядочения опыта человека [Алефиренко, 2010, с. 127].

Целью настоящего исследования является рассмотрение особенностей экспликации некоторых базовых констант (родина, Бог, вера, свои) региональной лингвокультуры сквозь призму лингвоэмотиологического аспекта. Эмпирическим материалом стали нарративы старожилов Северного Приангарья [ЭТКЛСП]. Данные тексты отражают особенности традиционной лингвокультуры Северного Приангарья, которая в основе является сибирской старожильской лингвокультурой.

Константа «родина»

При репрезентации константы «родина» информанты используют различные эмотивные средства. В некоторых текстах встречаются как лексические, так и синтаксические средства выражения эмоций: *Щас же видишь че, это, время-то переменялось как! Оно не в лучшую сторону переменялось. Раньше эти мужики поехали рыбачить, туда-сюда, бабы провожают на угорье. А щас кого ты проводишь? Рыбнадзор да все это государство. Я родину люблю, но государство я как-то че-то не перевариваю. Понимаешь че? Жить-то мне не дают. У меня жизнь-то вон видишь где заключается собственно. Все! А дальше никуда. Только шаг ступил – то плати, то еще че-то делай* (Бг.: Иркинеево, 2017) [ЭТКЛСП]. Среди лексических средств выражения эмоций стоит выделить собственно эмотив *родину люблю*, который усилен за счет сравнения, проводимого информантом (родина сравнивается с государством), при этом понятие *государство* получает в рассказе отрицательную оценку (*не перевариваю*). Также в тексте можно выделить несколько синтаксических средств: риторические восклицания (*Все!* и др.), риторические вопросы (*А щас кого ты проводишь?*) и др. Отдельно стоит сказать о предикатах *видеть* и *понимать* (*видишь че; понимаешь че?*), которые одновременно ориентированы на ментальную и эмоциональную сферы человека, т.е. собирателя.

Константы «Бог» и «вера»

В анализируемых текстах константы «Бог» и «вера» часто репрезентируются вместе, например: *Девчонки, верьте Богу, есть Бог на свете! При каких бы обстоятельствах не были, а вы верьте, есть он <...>. Ночью потеряла я книжку этой сестры, дома <...>. Не помню, вот убей – не помню, из ума вон, вышло из головы! <...>. Надо вставать, Бога попросить. Включила свет, где-то было уже двенадцать, а может, и больше, а у меня так колени болят, ноги болят, я стала на колени перед матерью госпожой Богородицей и говорю: «Мать пресвятая Богородица, потеряла книжку. Вот убей не помню, где она у меня лежит, а племяннику надо мне ее отдать, – я говорю, – помоги, матушка-свет. Я прошу тебя от всего сердца, от всей души». А сама плачу.*

А мне показалось, она даже заулыбалась, так вот, видимо, представилась она мне <...> потом с палочкой кое-как в кресло залезла и думаю: «Дай-ка, я вот тут посмотрю, в этой вазе!». А там квитанции, носит защита, это девушка ходит, нас обслуживает <...> одну эту пачку-то взяла этих квитанций, отложила, не видать. Вторую стала поднимать, смотрю – голубеет книжечка. Вот она, лежит. Видишь, как? Вот как прямо вот верь, не верь, а вот такое мне получилось в жизни. Вот сколько случаев бывает (Мт.: Мотыгино, 2016) [ЭТКЛСП]. В приведенном примере информант эмоционально рассказывает об одном случае из собственной жизни, который, с его точки зрения, служит подтверждением веры в Бога. Эмоциональное переживание выражено здесь с помощью:

а) лексических средств: собственно эмотив (*А сама плачу*); фразеологизм (*из ума вон*), а также фразеологизмы с типом варьирования, который соотносится с лексико-семантическим уровнем языка (*вот убей не помню*; *вышло из головы*);

б) синтаксических средств: большое количество восклицательных предложений; риторический вопрос (*Видишь, как?*), который служит в данном случае обращением к собирателю; повторы ключевых слов и фраз (*верьте Богу, есть Бог на свете, Бога попросить* и др.).

Константа «свои»

В нашей картотеке довольно много текстов о своих, в которых ярко репрезентируется константа «свои». Для русских старожилов Северного Приангарья своими могут быть сибиряки, ангарцы, односельчане, земляки и т.д. Приведем тексты об ангарцах: *Коренные – так конечно, все ангарцы. Где бы они потом не были, они все ангарцами. Так у них идет это. Труженики!* (Бг.: Пинчуга, 2017) [ЭТКЛСП]; *У нас очень дружная эта... деревня. Вы знаете, я вот даже не припомню случая, чтобы кто-то с кем-то ругался. Понимаете?* (записано от переселенца из зоны затопления Богучанской ГЭС (Кежемский район: д. Аксеново) в 2019 г. в Красноярске) [ЭТКЛСП]. В первом примере использован коннотатив *труженики*, в лексическое значение которого входит коннотативный компонент («тот, кто умеет много и усердно трудиться»). Во втором тексте использован предикат *понимать*, который направлен на ментальную и эмоциональную сферы собирателя.

Таким образом, в современной отечественной лингвистике используются разные аспекты для изучения констант региональной лингвокультуры (лексикографический, лингвокультурологический и др.). Краткий анализ текстов коренных ангарцев, которые репрезентируют некоторые основные константы лингвокультуры Северного Приангарья (Бог, свои и др.) показал, что использование лингвоэмотиологического аспекта является перспективным, поскольку позволяет рассмотреть различные эмотивные средства диалектных и региолектных текстов, особенности репрезентации категории эмотивности таких текстов и др.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 288 с.
2. Банкова Т.Б., Угрюмова М.М., Агапова Н.А. Константы русской народной культуры: языковые воплощения / под ред. Т.Б. Банковой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2017. 200 с.
3. Захарова Н.Е., Николаева Н.П. Образ человека-женщины *аси* как константа культуры эвенков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7-1 (61). С. 86–88.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.
5. Харламова М.А. Электронный словарь констант Среднего Прииртышья как источник и эмпирическая база исследований традиционной культуры // Российская академическая лексикография: современное состояние и перспективы развития: сб. научных статей по материалам Международной научной конференции, посвященной 70-летию выхода первого тома академического «Словаря современного русского литературного языка». СПб., 2018. С. 332–337.
6. Электронный текстовый корпус лингвокультуры Северного Приангарья (ЭТКЛСП) [Электронный ресурс]. URL: <http://angara.sfu-kras.ru/> (дата обращения: 13.11.2023).

СИТУАЦИЯ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ ОТРАЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

THE SITUATION OF SPEECH AS AN OBJECT OF REFLECTION IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

К.Н. Шахура

K.N. Shakhura

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

Речь, речевое общение, ситуация речи, коммуникативная ситуация, коммуникативная лингвистика, модель речевой ситуации, картина мира, языковая картина мира.

Статья посвящена исследованию ситуации речи в аспекте ее преломления в субъективной действительности, передаваемой с помощью единиц языка разных уровней. Цель работы состоит в установлении соотношения понятий «ситуация речи» и «языковая картина мира». Методологическая основа исследования включает универсальные способы научной работы: анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный метод, обобщение и систематизацию полученной информации. В результате выявлена прямая зависимость сущности понятия «языковая картина мира» от понятия речевой ситуации, являющейся неотъемлемой частью формирования индивидуального образа мира человека.

Speech, speech communication, speech situation, communicative situation, communicative linguistics, speech situation model, picture of the world, language picture of the world.

The article is devoted to the study of the situation of speech in the aspect of its refraction in subjective reality, transmitted with the help of language units of different levels. The purpose of the work is to establish the relationship between the concepts of “speech situation” and “language picture of the world”. The methodological basis of the research includes universal methods of scientific work: analysis and synthesis, comparative method, generalization and systematization of the information received. As a result of the work, a direct dependence of the essence of the concept of “language picture of the world” on the speech situation, which is an integral part of the formation of an individual image of the human world, has been revealed.

Основу любой человеческой коммуникации составляет речь. Это понятие с процессуальным значением, существующее в нашем сознании неотделимо от понятия речевого общения. Еще со времен основоположника теоретического и общего языкознания В. фон Гумбольдта, заложившего основы изучения речевого общения, термин занимает положение устойчивого объекта филологических исследований и предмета многоаспектных разработок таких лингвистов-классиков, как Л.П. Якубинский, М.М. Бахтин, Л.В. Щерба, Л.С. Выготский и др.

Об обособленности речевого общения говорить не приходится. Оно является важнейшим элементом коммуникативной ситуации, или ситуации речи (два последних понятия рассматриваются в настоящей статье как синонимичные). Содержание, форма и стиль речевого общения прямо зависят от коммуникативной ситуации, обуславливаются ею.

По своей природе речевая ситуация подразумевает как минимум двух участников: того, кто говорит, и того, кто слушает. К тому же невозможно представить здесь отсутствие предметной составляющей речи. Таким образом, вышеобозначенные рассуждения восходят к представлениям о структуре речевой ситуации древнегреческого философа Аристотеля, по мнению которого, она складывается из трех компонентов: оратор, речь, аудитория. Эта аксиома оказалась значимой для последующего развития соответствующей проблемы в филологии в целом и в частности в коммуникативной лингвистике.

Перечисленные Аристотелем компоненты формируют базу для создания различных моделей речевых ситуаций. В 1948 г. структура расширилась за счет вхождения в ее состав еще двух элементов – канала передачи информации и эффективности (результативности) – и получила название линейной модели коммуникации американского ученого Г. Лассуэлла [Тухватулина, 2006, с. 50].

В процессе развития коммуникативной лингвистики еще не раз известнейшими учеными, такими как Р.О. Якобсон, К. Бюлер, С.М. Эрвин-Трипп, предпринимались попытки трансформировать, дополнить модель ситуации речи различными характеристиками: помехи (шумы), код, темпоральность. Это подтверждает значимость обозначенной темы для человеческого коллектива: начиная с античных времен ситуация коммуникации являлась объектом аналитического или научного внимания.

Особый интерес для автора настоящей статьи представляет проблема соотношения речевой ситуации и языковой картины мира.

Показательно, что речевая ситуация как значимый элемент реальности оказывается таковым и в пространстве языковой картины мира (ЯКМ). Имеется в виду то, что речевая ситуация отражена и представлена в ЯКМ как определенный, тщательно разработанный образ, опрокинувший в языковое сознание.

Еще в начале XX в. австрийский философ Л. Витгенштейн использовал понятие «картина мира» для обозначения системы образования, интегрированно отражающей всю совокупность научных результатов познания мира [Хужаева, 2022, с. 61].

Истоки возникновения картины мира в области лингвистики, то есть языковой картины мира, восходят к идеям В. фон Гумбольдта. В своих известных трудах он пришел к важным умозаключениям о роли языка: язык представляет собой не просто средство общения в виде звуковых оболочек, но еще и способ восприятия мира. Знаковым в этой связи является и толкование языковой картины мира Н.И. Сукаленко как «субъективного образа объективного мира», наделенного «чертами человеческого способа миропонимания, другими словами, антропоцентризма, который пронизывает весь язык» [Сукаленко, 1992, с. 46].

Возвращаясь к соотношению речевой ситуации и языковой картины мира, необходимо отметить, что взаимосвязь между ними объясняется сущностью понятия «языковая картина мира». Ситуация речи как некое социальное явление / действие – один из множественных фрагментов объективного мира, представляющего определенную систему, которая находит отражение в сознании носителя языка, формируя индивидуальное представление о мире, то есть субъективный мир, выраженный в знаковой системе языке.

Бесконечное воспроизведение речевой ситуации в реальной коммуникации способствует формированию ее модели (и ее образа) в языковой картине мира, отраженной во множестве текстов. Подтверждение вышеобозначенных рассуждений можно обнаружить в лингвистических трудах о сущности языковой картины мира. Так, В.А. Маслова отмечала, что именно языковая картина мира обуславливает коммуникативное поведение, понимание внешнего и внутреннего мира человека. По мнению М.А. Соколовой, «картина мира как глобальный образ мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром: и бытовых, и предметно-практических, и в актах умопостижения мира» [Вершинина, 2022, с. 7906].

В связи с этим представляется актуальной задача реконструировать модель речевой ситуации как выделенной составляющей языковой картины мира на текстовом материале. Такой целенаправленный, предметно ориентированный подход является популярным при анализе языковой картины мира. Таким образом, исследованы представления о пространстве, времени, знаковых ситуациях и категориях [Яковлева, 1994; Арутюнова, 2005; 2012].

Кроме того, широкий научный интерес представляют исследования конкретных концептов, например таких, как «дружба», «правда», «по душам», «светский», «гламурность», рассматривающихся в монографии В.В. Дементьева «Коммуникативные ценности русской культуры: категории персональности в лексике и прагматике» [Дементьев, 2013].

Таким образом, коммуникативная ситуация, ситуация речи как неотъемлемая часть существования социального коллектива и каждого человека не может не быть отражена в языковой картине мира и оценивается как значимый объект научного внимания и анализа.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Адресация дискурса: сб. ст. / Российская акад. наук, Ин-т языкознания. М.: Индрик, 2012. 511 с.
2. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка: квантификативный аспект языка / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. М.: Индрик, 2005. 671 с.
3. Вершинина Т.В. Языковая картина мира [Электронный ресурс] // StudNet: научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей. 2022. № 7. С. 7904–7909. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-3>
4. Дементьев В.В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М.: ЯСК: Глобал Ком, 2013. 335 с.
5. Сукаленко Н.И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. Киев: Наукова думка, 1992. 164 с.
6. Тухватулина Л.Р. Принципы классификации моделей коммуникации // Вестник ТГПУ. 2006. № 7 (58). С. 50.
7. Хужаева Ж.А. Язык как отражение картины мира // Вестник магистратуры. 2022. № 3-1 (126). С. 61.
8. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) [Электронный ресурс]. М.: Гнозис, 1994. 343 с. URL: <https://klex.ru/tlk>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЗИМОВ Орифджон Носирджонович – слушатель, Сибирский юридический институт МВД России (Красноярск); e-mail: azimovorif.03kulobi@mail.ru

АЙСНЕР Лариса Юрьевна – кандидат культурологии, доцент; Центр международных связей и бизнеса, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: larisa-ajsner@yandex.ru

АЛАТЕЯ Мохаммед Басил Аббас (Ирак)

АЛЬДАВОД Хасан Абдулкарим Кадих (Ирак)

ВАН Юйлин (Китай) – аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; e-mail: yulin0817@126.com

ВЕТКИНА Анна Владимировна – студентка, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vetkinaanna93@mail.ru

ГМЫЗИНА Виктория Сергеевна – магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; Институт филологии и межкультурной коммуникации; e-mail: vicagmyzina6@mail.ru

ДЭГЭЦЗИНЬ (Китай) – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 1352263227@qq.com

ИБРАГИМ Ибрагим Хуссейн Саад Сайед (Египет) – магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; e-mail: ibrahimhussein967@gmail.com

КИПЧАТОВА Алла Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; allakipchatova@mail.ru

КРУЧИННИНА Валерия Николаевна – магистрант, Кубанский государственный университет (Краснодар); e-mail: leratalks@gmail.com

ЛАН Жуй (Китай) – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: 1595974208@qq.com

ЛИ Мэни (Китай) – аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; e-mail: limengyi8888@163.com

МИХАЙЛОВА Евгения Валерьевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: jeisa@mail.ru

НОВОКЩЕНОВА Юлия Владиславовна – студентка, Красноярский государственный педагогический университет; e-mail: ylnova070@gmail.com

НОВОСЕЛЬЦЕВА Инесса Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный экономический университет (Минск); e-mail: navaseltsava.i@gmail.com

ОЛЕНЦОВА Юлия Анатольевна – руководитель Центра международных связей и бизнеса, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: Olencova-ua@kgau.ru

ПАНТЕЛЕЕВА Екатерина Алексеевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Pant1999@bk.ru

ПУШКАРЕВА Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета; e-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.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

РОЖКОВА Алена Викторовна – преподаватель русского языка как иностранного, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: alena-mf@mail.ru

СМИРНОВ Евгений Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и речевой коммуникации института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; e-mail: ses9215@mail.ru

ШАХУРА Кристина Николаевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkn5@yandex.ru

ХУДОИЕВ Диловар Азимович – Сибирский юридический институт МВД России (Красноярск); hudoievdilovar03@gmail.com

ЧЖЕН Силунь (Китай) – магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; e-mail: 2747186617@qq.com

ЧЖОУ Ян (Китай) – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: zy1600074575@vk.com

ЧИНГИС Бямбабаяр (Монголия) – студент, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: byambabayarchingisbyambabayarc@gmail.com

ХУРЭЛБААТАР Сарангэрэл (Монголия) – студент, Красноярский государственный аграрный университет e-mail: saraakhvrel@gmail.com

ШИБАЕВ Михаил Валерьевич – АНО «Союз экспертов» (Красноярск)

ЩЕРБАК Ольга Аркадьевна – старший преподаватель Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: zlotnikova.olga.69@mail.ru

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

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

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

ВЛАСОВ Валерий Александрович – кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и судебной практики, Институт Сибирского права МВД России (Красноярск)

ЛЕКАРЕВА Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Кубанский государственный университет; e-mail: ilekareva@yandex.ru

МИХАЙЛОВ Алексей Валерианович – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой общественных связей института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: avm_2006_64@mail.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, доцент, 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

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник статей
по материалам IV Международной
научно-практической конференции

Красноярск, 30 октября 2023 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *А.П. Малахова*
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 14.12.2023.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 15,1