

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XXV Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы международной
научно-практической конференции

Красноярск, 28–29 февраля 2024 г.

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы международной научно-практической конференции

Красноярск, 28–29 февраля 2024 года

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2024

ББК 81.2Рус
А 437

Редакционная коллегия:

Т.В. Мамаева
И.В. Ревенко (отв. ред.)
Н.Н. Бебриш

А 437 Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 28–29 февраля 2024 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.: Т.В. Мамаева, Н.Н. Бебриш, И.В. Ревенко (отв. ред.). – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – (Молодежь и наука XXI века). – 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 978-5-00102-700-3

ББК 81.2Рус

ISBN 978-5-00102-700-3

(XXV Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

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

Аввакумова Е.А. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ СРЕДНЕЙ АЗИИ	5
Гурова М.С. СПЕЦИФИКА ТЕСТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	9
Замыслова В.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ И АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО.....	13
Клейн О.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО.....	17
Марьина О.В. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	21
Ревенко И.В. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В КАРТИНЕ МИРА СОВРЕМЕННОГО АЗИАТСКОГО СТУДЕНТА	25
Трофимова Е.И. МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ИЗ ОПЫТА ЭМПИРИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ.....	29
Трофимова Е.И. КАСТОМИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ	33
Чжу Сыцзин ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	36

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Бродецкая Е.Л. КОМПАРАТИВЫ-ЗООМОРФИЗМЫ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ.....	40
Ильина Н.Ф., Люсия Врейда Адвени СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	44
Любавский К.С. АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОСОВ.....	48

Пархоменко Е.А., Винокурова М.А.
КЛАССИФИКАТОРЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ
И ВОЗМОЖНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ..... 52

Слесарев В.Г.
РУССКАЯ И ИНДОНЕЗИЙСКАЯ ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА ВРЕМЕНИ)..... 56

Титова А.В.
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ..... 59

Цао Лиай
ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА 63

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Богданова Л.А., Овченкова О.Ю.
МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА 66

Дэгэцзинь
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ 71

Мартьянова В.Н., Салтыкова Н.Д.
О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.И. ЛУЗЯНИНА..... 74

Моцаренко М.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ В.П. Астафьева НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ..... 77

Чжан Вэньци
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 81

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 84

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ 86

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

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ СРЕДНЕЙ АЗИИ

CULTURAL COMPONENT IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS PUBLISHED IN THE COUNTRIES OF CENTRAL ASIA

Е.А. Аввакумова

E.A. Avvakumova

Культурологический аспект, учебники русского языка как иностранного, интегрированный подход, традиции и обычаи, менталитет.

В статье рассматривается проблема представления культурологического материала по стране изучаемого языка в учебниках иностранного языка. Проблема наблюдается в учебниках русского языка как иностранного, изданных в странах Средней Азии. В данных учебниках преобладает культурологическая информация о родной стране. В статье приводятся конкретные примеры из учебников Туркменистана, Таджикистана и Узбекистана. Поднимается вопрос: на сколько должен быть представлен культурологический материал по стране изучаемого языка и материал на иностранном языке по своей стране при обучении иностранному языку?

Cultural aspect, Student's books of Russian as a foreign language, integrated approach, customs and traditions, mentality.

The article is devoted to the problem of representing cultural aspect in foreign language learning books. The author sees the problem in the books published in some Asian countries. The biggest amount of cultural information in these books is about their own lands not about the country of the foreign language. The article provides specific examples from textbooks published in Turkmenistan, Tajikistan and Uzbekistan. The author raises the question of quantity of information about one's own land and the country of the foreign language one studies that can be represented in a Student's book in the given foreign language.

В практике преподавания русского языка как иностранного как советского, так и постсоветского периода наблюдается тенденция знакомства иностранцев не только с языком, но и с культурой страны изучаемого языка. Культурологическая информация позволяет понимать, как народ мыслит, воспринимает мир, какие ценности и убеждения у него существуют, что, в свою очередь, влияет на язык, на котором он говорит. Например, в языке могут существовать

слова, которые имеют разные значения в разных культурах, и без знания данных культурологических особенностей можно неправильно понять смысл высказывания.

Кроме того, культурологическая информация позволяет лучше понимать менталитет и образ мышления носителей языка, что, в свою очередь, помогает в построении правильного общения и установлении доверительных отношений.

Что касается мысли об изучении культурологии при усвоении иностранных языков, то первоначальная идея связывать изучение культуры с изучением языка возникла в 1949 г. у американского лингвиста Эдварда Сепира. Он предложил использовать термин «этнолингвистика» для обозначения науки, изучающей язык и культуру народа, говорящего на этом языке. Однако уже ранее, в начале XX в., отечественные ученые, такие как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые активно занимались проблемами связи языка и культуры, создавали работы о связи иностранных языков и культурологии. В.Г. Костомаров в работах акцентировал внимание на необходимости изучения культуры для более глубокого понимания языка. Он считал, что язык и культура неразрывно связаны между собой и не могут рассматриваться отдельно друг от друга: «... усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [1, с. 2]. Он писал о том, что знание культуры помогает понять особенности языка, его грамматику, лексику, стилистику, а также способы общения и коммуникации на языке.

Большинство учебников русского языка как иностранного предлагают на своих страницах информацию о российских праздниках, русских деятелях науки и искусства, рецепты блюд, как правило, русских, а также и других народов, проживающих на территории РФ. Однако существует и другая тенденция преподавания иностранного языка, в частности русского, которую мы наблюдаем в учебниках, изданных в Узбекистане, Таджикистане и Туркменистане. В данных учебниках представлено больше культурологической информации, которая касается родной страны. Для большинства учебников этих стран характерен интегрированный подход, то есть такой подход, при котором объединяется изучение языка и литературы.

Так, основным учебником русского языка в туркменских школах является учебник С. Сапаровой, Б. Мурадова, вернее, линейка учебников. Как правило, перед чтением художественного текста дается небольшая справка о его авторе (на русском языке). Например, в учебнике 10 класса дана информация про В.М. Шукшина перед чтением адаптированного текста «Сапожки» [4, с. 336].

После прочтения адаптированного текста «Сапожки» ученики выполняют задания.

3. Ответьте на вопросы:

- *Куда ездил Сергей Духанин?*
- *Что он увидел в магазине?*
- *Для кого он хотел купить сапожки?*
- *Сколько стоили эти сапожки?*

- Почему Сергей долго раздумывал?
- Купил ли он сапожки? [4, с. 338].

Данные примеры мы приводим, во-первых, чтобы продемонстрировать интегрированный подход, который не распространен в отечественной методике преподавания русского языка как иностранного; во-вторых, показать характер культурологической информации данного учебника. С одной стороны, информация о писателе, текст, работа с текстом несут в себе культурологическую информацию; с другой – эта информация несколько иного характера. Здесь нет информации про традиции и особенности культуры страны изучаемого языка. Данная информация, как правило, создает мотивацию к изучению иностранного языка. Работа же с художественным текстом и информацией про писателя – более сложная и далеко не всегда интересная для учеников.

Возможно, именно поэтому недавно (в 2022) появился учебник русского языка для 5 класса. Составителями учебного пособия «Русский язык. 5 класс» стали участники международного конкурса: учитель русского языка средней специализированной школы А. Овелекова и преподаватель института М. Буграев [3]. Учебник знакомит учеников с русской культурой, здесь встречаются адаптированные тексты про Буратино, Чебурашку, называются русские поэты. Но чаще всего здесь можно увидеть иллюстрации, изображающие туркменские школы с туркменскими учителями и учениками и соответствующие им тексты, в которых ничего не говорится об особенностях русского образования, русской культуры.

Абсолютно такая же информация наблюдается в учебниках, изданных в Таджикистане. В них также соблюдается интегрированный подход, например, в линейке учебников Т.В. Гусейновой [2]. Из культурологической информации о России мы можем назвать только работу с художественными текстами русских писателей и поэтов. Так как после распада Советского Союза из учебных планов исчезла такая дисциплина, как русская литература, методисты посчитали необходимым объединить в рамках преподавания русского языка как иностранного и работу с текстами русских классиков. Насколько эффективным при интегрированном подходе становится обучение русскому языку – остается открытым вопросом. Поддержание интереса к изучению русского языка при помощи текстов русских классиков XIX в. – тоже открытый вопрос.

Подобную ситуацию мы наблюдаем и в учебниках, изданных в Узбекистане. Учебников русского языка как иностранного для узбеков издано очень много. И почти для всех характерна тенденция излагать информацию на русском языке про Узбекистан. Например, в одном из последних учебников, изданном в 2022 г., оформленном в соответствии с современными тенденциями, с QR-кодом, мы можем прочитать тексты на русском языке про чайную культуру Узбекистана, чайхану, восточные сладости, ташкентскую минеральную воду и не обнаружить ни одного текста, имеющего отношение к русской культуре. Даже QR-код отправляет посмотреть видеоролик «Ташкент. Орел и решка. Перезагрузка-3» о гостеприимстве узбекского народа [5, с. 10]. Мы понимаем, что на русском языке надо уметь рассказать про свой город и про свою страну. Но отсутствие информации о русской культуре вызывает вопросы.

Возможно, вышеназванные особенности изложения культурологической информации связаны с восточным менталитетом: уважение своих традиций и отсутствие интереса к чужим.

Интересными в этой связи являются учебники Е.А. Хамраевой, написанные в частности для узбекских школьников. В данных учебниках русского языка содержание построено на основе диалога культур, включены русские и национальные праздники, информация о великих людях наших стран, русской кухне и национальных блюдах республик. Например, на страницах учебника мы читаем текст о русском чаепитии и наблюдаем послетекстовые задания такого плана:

- 1) В Узбекистане любят пить чай?
- 2) Есть ли традиции чаепития? Какие они?
- 3) Как называется сосуд, из которого пьют чай в Узбекистане?
- 4) Когда пьют чай в Узбекистане?

В другом разделе учебника ученики читают текст про русскую печь, видят фотографии узбекского тандыра и выполняют задание: «Сравните русскую и узбекскую печи, русский каравай и лепешку. Составьте диалоги» [6, с. 23]. На наш взгляд, данный подход представляется самым разумным при решении проблемного вопроса: на сколько должен быть представлен культурологический материал по стране изучаемого языка и материал на иностранном языке по своей стране? Он должен быть представлен соразмерно, что позволит изучающему иностранный язык рассказать на иностранном языке о своей стране, с одной стороны, и поможет познакомиться, с другой стороны, с традициями и обычаями страны изучаемого языка, так как эта информация является сильнейшим мотиватором в изучении иностранного языка.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 251 с.
2. Гусейнова Т.В. Русский язык: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. Душанбе: «Маориф», 2015. 152 с.
3. Овелекова А.А., Буграев М.К. Русский язык. 5 класс: учебник. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 151 с.
4. Сапарова С., Мурадов Б. Русский язык: учебник для 10 класса средних школ Туркменистана. Ашхабад: Туркменская государственная издательская служба, 2012. 365 с.
5. Тошматова О.Ю., Мухитдинова Д.Р., Мирзаева Ф.А. Русский язык: учебник для 7 класса для школ общего образования с русским языком обучения. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 224 с.
6. Хамраева Е.А., Саматова Л.М. Русский язык. 4 класс: учебное пособие для школ с родным (нерусским) языком обучения: в 2 ч. М.: Русское слово учебник, 2019. Ч. 1. 112 с.

СПЕЦИФИКА ТЕСТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

THE SPECIFICS OF TESTS FOR BILINGUAL CHILDREN

М.С. Гурова

M.S. Gurova

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

Русский язык как неродной, дети-билингвы, тестирование, структура теста.

В статье рассмотрена специфика теста по русскому языку как неродному для детей-билингвов. Проведено сравнение систем тестирования, ориентированных на детей, представлен подробный анализ одного из тестов.

Russian as a non-native language, bilingual children, testing, test structure.

The article considers the specifics of the Russian language test as a non-native language for bilingual children. A comparison of testing systems aimed at children has been carried out. The article presents a detailed analysis of one of the tests.

Изучение языка включает контроль, являющийся «одним из базовых компонентов управления качеством образования, процесс которого становится невозможным без постоянной обратной связи, информации о промежуточных результатах» [1, с. 43]. Необходимо отметить, что целевая направленность тестов для детей-билингвов является специфической особенностью этого вида тестирования.

Основная цель диагностики посредством тестирования – оценка эффективности образовательного процесса, определение уровня владения языком, а также обнаружение имеющихся пробелов. Кроме того, учет выявленных в ходе тестирования лагун позволяет определить пути их устранения.

К настоящему времени детально проработанной является система сертификационного тестирования по РКИ, которая не вполне удовлетворяет целям тестирования детей. При разработке тестов необходимо учитывать, что диагностические материалы должны соотноситься «с психофизиологическими возможностями детей, уровнями их языкового и речевого развития» [5, с. 372]. В то же время тестирование нацелено на то, чтобы прежде всего «дать объективную оценку достижений учащихся-билингвов на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в европейской образовательной системе параметрами контроля», иными словами, только выявить уровень сформированности грамматических и лексических навыков, а также коммуникативной компетенции в области говорения, письма, чтения и аудирования [3, с. 439–440].

Один из вариантов диагностического теста представлен в учебно-методическом пособии «Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья» (Е.А. Хамраева, Т.А. Шорина, Л.М. Саматова и др.). В работе предлагаются тесты для определения уровня владения русским в соответствии с возрастом школьников. Так, уровень В1.1 соответствует возрасту обучающихся в первом

классе, В1.2 – во втором, В2.2 – в третьем, В2.3 – в четвертом, С1.1 – в пятом–шестом и С1.2 – в седьмом–восьмом.

Рассмотрим основные особенности вышеуказанного теста уровня С1.2, сравнив его с тестом «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников» уровня С1. Цель второго теста, разработанного Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета, заключается в том, чтобы «мотивировать школьников к дальнейшему изучению русского языка, а также подготовить их к ТРКИ» [2, с. 434].

	Русский язык в сфере повседневного общения для школьников	Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья
Чтение	4 текста, 25 заданий	1 текст, 2 задания
Аудирование	3 медиасюжета, 15 заданий	1 аудиотекст, 2 задания
Лексика. Грамматика	95 позиций	6 заданий
Письмо	2 задания	2 задания
Говорение	3 части, 7 заданий	3 задания
Возраст тестируемых	15–16 лет	7–8 классы
Продолжительность	4,5 часа	Не указана

Тест, предложенный в работе Е.А. Хамраевой, характеризуется меньшим количеством заданий, а также более простой структурой. Меньший объем заданий говорит о том, что у тестов принципиально разное назначение: «Русский язык в сфере повседневного общения для школьников» в первую очередь направлен на подготовку к сдаче ТРКИ-III, в то время как тест из пособия предполагает проведение диагностики и мониторинга уровня владения русским языком. Необходимо, однако, уточнить, что некоторые задания в субтестах состоят из нескольких пунктов. Так, в задании 3 субтеста «**Лексика. Грамматика**» представлено пять позиций, включающих предложения с пропущенными словами, а обучающимся предлагается выбрать подходящее слово.

1. *Солнце жарко светит над ... землей.* Варианты: *раскаленная, раскаленной, раскалившаяся.*

2. *Осторожные антилопы, ... по сторонам, пьют воду.* Варианты: *посматривая, посмотревшая, посмотрите* [4, с. 114].

Еще одной специфической особенностью теста является то, что субтесты «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение» посвящены одной теме – «Спорт», а темы используемых текстов поднимают проблемные вопросы, обсуждение которых может заинтересовать ребенка подросткового возраста. Кроме того, тексты сопровождаются иллюстрациями к текстам и заданиям.

В субтесте «**Аудирование**» обучающимся предлагается прослушать интервью с теннисисткой Екатериной Семеновой, а затем выполнить два задания. В первом содержится 14 вопросов и утверждений. Тестируемым необходимо выбрать верный из трех вариантов ответа.

1. Вопрос: *Какую травму получила Екатерина?*, варианты: *Травму колена, Психологическую травму, Травму локтевого сустава.*

2. Утверждение: *В Швеции Екатерина ...*. Варианты: *сыграла тур вничью, проиграла турнир, выиграла турнир* [Там же, с. 107–108].

Во втором задании этой части теста обучающимся предлагается написать краткие ответы на пять вопросов: *Сколько часов в день тренировалась в детстве Екатерина?, Когда Екатерина получила травму?* и др. [Там же].

Следующий субтест – «**Чтение**», в котором школьникам необходимо выполнить задания на основе прочитанного текста «Плюсы и минусы занятий спортом», состоящего примерно из 600 слов. В первом задании тестируемые должны отметить, какое из утверждений является верным, а какое – неверным, примеры фраз: *Занятия спортом всегда дают быстрые результаты, Физические занятия помогают стать лидером* и подобные [Там же]. В следующем задании необходимо закончить предложения, выбрав правильный вариант ответа.

1. *Физическая нагрузка ...*. Варианты: *должна быть обязательно регулярной, может быть периодичной, может зависеть от ваших предпочтений*.

2. *Привычное понимание спорта – это ...*. Варианты: *нагрузка на определенную часть тела, простая физическая нагрузка, лучшее лекарство от всех болезней* [4, с. 112].

В первом задании субтеста «**Письмо**» тестируемым нужно написать пять вопросов, которые бы они задали теннисистке Екатерине Семенович. Второе задание предполагает представление развернутого ответа: *Сейчас телевидение предлагает много спортивных каналов, где показываются разные соревнования. Какие каналы вы любите смотреть? Какой вид спорта вы хотели бы комментировать для телезрителей? Напишите небольшой комментарий для вашего любимого вида спорта* [Там же, с. 116].

Субтест «**Говорение**» содержит три задания, направленных на оценку умения составлять монологические высказывания и поддерживать диалог. В первом задании тестируемому необходимо представить, что он пришел на стадион / в бассейн / на каток и т. п. В этой ситуации ему нужно поддержать разговор с другом о том, кто там работает и что входит в обязанности сотрудников этого места. Второе задание предполагает ответы на вопросы: *Вы любите спорт? Почему?, Как вы думаете, зачем люди занимаются спортом?* [Там же, с. 117]. Обучающимся необходимо не только высказать свои предпочтения и мнения, но и объяснить их, привести аргументы. Третье задание направлено на оценку монологической речи школьника: тестируемому нужно составить небольшой рассказ об одном из видов спорта, которым он занимался или о котором он много слышал.

Результаты анализа теста для детей-билингвов позволяют сделать несколько выводов.

1. Тест позволяет оценить сформированность умений всех видов речевой деятельности, выявить трудности, которые необходимо исправить.

2. Цель теста обуславливает структуру теста, количество заданий и их направленность.

3. В тесте учтены возрастные особенности детей, что отражено в тематике используемых материалов, наличии иллюстраций.

В настоящее время в методических работах достаточно точно определена необходимость разработки специальных тестов, ориентированных на детей. Специфика детского возраста, отличие целей и содержания обучения порождают необходимость разработки отдельных тестов для детей-инофонов и билингов и формируют новое активно развивающееся направление.

Библиографический список

1. Алексинская А.Ю., Андреюшина Е.А., Новикова П.В., Обласова А.В. Учет принципа диалога культур при создании КИМов для уровневой диагностики детей-билингвов по русскому языку // III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 24 мая 2023 г. / гл. редактор В.И. Карасик. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023. С. 42–48.
2. Дубинина Н.А. Тестирование по русскому языку как иностранному для школьников уровня С1 и подготовка к ТРКИ-III // От билингвизма к транслингвизму: про- и контра-From Bilingualism to Translingua: Pro and Contra: материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. М.: РУДН, 2017. С. 433–438.
3. Жильцова Л.Ю. О роли сертификационного тестирования по русскому языку в обучении школьников-билингвов // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): сборник материалов / под общ. ред. Н.В. Кулибиной. М., 2018. С. 436–442.
4. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья: учебно-методическое пособие для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации / Е.А. Хамраева, Л.М. Саматова, А.К. Новикова [и др.]. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. 156 с.
5. Хамраева Е.А., Кытина Н.И., Болмазова Е.В. Комплексная диагностика уровня владения русским языком обучающихся в полиэтнических классах РФ // Русистика. 2023. Т. 21, № 3. С. 370–386.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОЭПИЧЕСКИХ И АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ)

FORMATION OF ORTHOEPIC AND ACCENTOLOGICAL SKILLS AMONG SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF STUDYING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE (FROM THE EXPERIENCE OF A TEACHER)

В.Н. Замыслова

V.N. Zamyslova

Инофоны, мигранты, методика обучения русскому языку как неродному, орфоэпия, акцентология, фонетика.

Поликультурная образовательная среда требует от учителя не только изучение методик обучения школьников-инофонов, но и самостоятельной разработки эффективных приемов изучения русского языка как неродного. Для успешного освоения нового языка обучающимися-мигрантами важна взаимная адаптация педагогов и учеников к новым условиям образовательного процесса.

Foreign speakers, migrants, methods of teaching Russian as a second language, orthoepy, accentology, phonetics.

A multicultural educational environment requires the teacher not only to study methods of teaching foreign-language students, but also to independently develop effective methods for learning Russian as a non-native language. For successful mastery of a new language by migrant students, mutual adaptation of teachers and students to the new conditions of the educational process is important.

В связи с активными миграционными процессами в российских школах заметно увеличилось число обучающихся, для которых русский язык является неродным. Образовательные программы по всем учебным предметам не приспособлены под новый контингент учеников, не говорящих или плохо владеющих государственным языком Российской Федерации. Как правило, в средних общеобразовательных учреждениях возникают интернациональные классы, в которых на уроках учителю необходимо использовать дифференцированный подход в обучении школьников-инофонов или лично ориентированные методы обучения детей-мигрантов. При изучении русского языка у обучающихся должны сформироваться ключевые компетенции, одной из которых является коммуникативная. Важным аспектом лингвистического образования можно считать орфоэпическую культуру, которая помогает совершенствовать устную речь учащихся. Такая речь предполагает хорошее знание орфоэпических, акцентологических норм, фонетических законов современного русского

литературного языка и применение их на практике. Правильное произношение и верная постановка ударения являются необходимым качеством грамотной речи. Каждое отклонение от нормативного произношения отвлекает слушателя от содержания высказывания, затрудняя тем самым коммуникацию.

В статье описывается опыт работы красноярского учителя русского языка и литературы средней школы № 19 им. А.В. Седельникова Анны Константиновны Медведевой, которая экспериментальным методом доказала эффективность использованных методов и приемов на уроках в мультинациональном классе.

Объектом исследования является процесс совершенствования орфоэпической культуры учащихся общеобразовательных учреждений в условиях изучения русского языка как неродного.

Предметом исследования стала методическая система формирования и совершенствования орфоэпической культуры учащихся, изучающих русский язык как неродной.

На основе проанализированных научных и психолого-педагогических исследований нормативного аспекта речевой культуры, речевой деятельности, теории закономерностей усвоения родной речи, исследований, направленных на осмысление основных идей, проблем профильного обучения, обучения с использованием различных технических и педагогических программных средств, исследований лингвометодики, раскрывающих различные аспекты теории и практики обучения учащихся русскому языку Анна Константиновна [1, с. 127], приходит к следующим выводам.

1. На формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной, существенное влияние оказывают родной язык, мотивация и возрастные особенности.

2. На этапе начала обучения в российской школе учащихся, осваивающих русский язык как неродной, целесообразна взаимная адаптация педагогов, классных руководителей, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса.

3. Эффективными условиями использования педагогической поддержки в адаптации учащихся, изучающих русский язык как неродной, являются:

– выявление сензитивных лингвистических особенностей, требующих психолого-педагогической поддержки;

– реализация программы установления соответствия требований образования и возможностей учащихся, изучающих русский язык как неродной;

– обеспечение взаимной адаптации педагогов, родителей и учащихся к новым условиям педагогического процесса в многонациональной школе;

– разработка средств и выявление механизмов влияния педагогической поддержки на формирование орфоэпических и акцентологических навыков у учащихся, изучающих русский язык как неродной.

В мультинациональном классе перед учителем стоит непростая задача дать качественные знания как детям-мигрантам, так и русскоязычным обучающимся. Для современного этапа преподавания русского языка характерна коммуника-

тивная направленность. В настоящее время уже можно говорить о формировании методической системы коммуникативного обучения русскому языку. Появляются исследования, обосновывающие принципы, категории, понятия, новые для методики преподавания русского языка, создаются новые поколения учебников и учебных пособий, реализующих данный подход. Коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации, куда входят и орфоэпические нормы.

Система работы по усвоению орфоэпических и акцентологических норм помогает формированию коммуникативных навыков. Закономерности устной формы языка и речи открываются школьнику в связи с изучением фонетического и орфоэпического материала, графики и орфографии. Фундаментом языкового образования является глубокое знание фонетики.

Далее в статье представляются упражнения и задания, которые способствуют эффективному усвоению орфоэпических, акцентологических норм русского литературного языка. А.К. Мокрецова [1, с. 127] отмечает, что обучающиеся смогли разделить в своем сознании сам язык и то, что с его помощью можно выразить, т. е. объективную реальность.

Упражнения на развитие внимания к звуковой структуре слова

Цель: развивать фонетическое восприятие, формировать умение дифференцировать звуки.

Задание. Прочитайте слова. Найдите согласный звук, который есть в каждом слове из группы: 1) мышка, шарфы, книжка, малыш, этаж; 2) свекла, рассказ, обоз, арбуз, стакан; 3) район, юла, йод, семья.

Задание. Прочитайте слова. Определите, одинаковый ли звук обозначает буква «г». Снег, стог, творог, пирог, глобус, голубь, глаз, сапог.

Задание. Решите фонетический пример. Переведите транскрипцию в слово и прочитайте: 1) [гус'] – [с'] + [с'иница] = [гус'ин'ица] гусеница; 2) [сцэна]- [с] – [на] + [пóч'ка] = цепочка.

Задание. Изменяя по одной букве, превратите аиста в лису, кошку в мышку.
Ответ: аист – лист – лиса, кошка – мошка – мышка.

Упражнения на соблюдение акцентологических норм

Цель: помочь осознать лексическую функцию ударения, отрабатывать умение правильно ставить его в словах.

Задание. Спишите. Поставьте в словах ударение, из ударных слогов составьте слово. Назовите получившиеся слова: а) монолог, мечта, издалека; б) пища, краны, соревнование; в) термос, сантиметр, молодость (каталог, крапива, термометр).

Задание. Соедините слоги первой и второй строки так, чтобы получились слова. Запишите, поставьте правильно ударение: ста -, до -, инстру-, ща -, за -; – мент, – каны, – видно, – вель, – суг.

Задание. Прочитайте слова. Найдите в каждой группе «лишнее» слово. Составьте свою группу слов, предложите соседу по парте найти лишнее: а) поручни, цемент, статуя, отзыв; б) водопровод, средства, аэропорт, звонит; в) договор, тортов, шарфов, центнер.

Работа над интонацией

Произнесите пословицу сначала с утвердительной, а потом с вопросительной интонацией: Правда дороже золота. Веселье делу не помеха. Смерти бояться – на свете не жить. Без труда нет добра. Старинная пословица не мимо молвится. Родина краше солнца, дороже золота. Произнесите пословицу с иронией, с восхищением. Меняется ли смысл высказывания? Какова роль интонации в нашей речи? Не ищи красоты – ищи добра. На чужой стороншке рад своей вороношке. Умный молчит, когда дурак кричит. Голова без ума что фонарь без огня. Была бы голова, будет и борода. Без крыльев и птица – ком.

Работа над акцентированием

Для чтения предлагаются слова, при произношении которых необходимо соблюдать акцентологические нормы: досУг, звонЯт, договОр, приговОр, зАговор, благоволИть и т. д.

Задания по нормативному произношению пронизывают весь курс русского языка. Учитель должен стремиться упорядочить, систематизировать знания орфоэпических, акцентологических норм учащихся.

Библиографический список

1. Медведева А.К. Формирование орфоэпических и акцентологических навыков у школьников в условиях изучения русского языка как неродного: магистерская диссертация. Красноярск, 2022. 127 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE

О.С. Клейн

O.S. Kleyn

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

Иновация, принцип учета родного языка, РКН.

В статье рассматриваются основные инновационные подходы, используемые при обучении РКН. Описаны характерные особенности данных подходов, их специфика, а также особенности принципа учета родного языка обучающегося.

Innovation, principle of taking into account the native language, Russian as a second language.

This article deals with the main innovative approaches, which are used in teaching Russian as a second language. Defining characteristics of these approaches and their specificity is described. Also, the principle of taking into account the native language is described.

На современном этапе развития методики все большее внимание уделяется использованию инновационных подходов. При этом под инновацией понимается «новшество или нововведение, которое повышает эффективность действующей системы» [4].

Изменения (инновации) в системе российского образования опираются на анализ мировых и отечественных тенденций развития системы обучения и воспитания. С характером этих изменений, отражающих новейшие условия функционирования образования в России и основные принципы образовательной политики государства, связан целый ряд фундаментальных последствий, среди которых: смена образовательных технологий, появление новых компетенций педагога – преподавателя и учителя, новые методы и методики обучения, инновации в содержании и форме уроков.

Иновацией можно назвать новые методы, применяемые при решении проблем для достижения благоприятного результата, обеспечения качества и эффективности учебного процесса. Инновации возникают в результате совершенствования педагогической деятельности, при использовании форм, методов, средств новой методики; с учетом ее специфических особенностей создается подход, применяемый в учебном процессе. Именно тенденциями развития современного образовательного пространства задаются новые методические и содержательные аспекты деятельности учителя в полиэтническом классе.

Иновационные подходы к преподаванию в полиэтническом классе связаны прежде всего с изменением роли учителя. В современных условиях очень важно,

чтобы учитель не давал ученикам готовых знаний, а указывал путь к их приобретению, обучал способам поиска и обработки информации. Особенно важно это тогда, когда учитель обучает русскому языку детей-инофонов.

В советское время шло активное внедрение русского языка во все сферы жизнедеятельности народов республик, вошедших в состав государства. Были разработаны учебники русского языка для национальных школ. В Институте национальных школ в 1950–1960-е гг. на основе сравнительного анализа русского языка и языков других народов СССР были построены частные методики, которые нашли отражение в ряде методических работ, например в «Методике преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы» под редакцией В.М. Листякова, «Методике преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы» под редакцией С.С. Филиппова, «Методике русского языка в школах народов Крайнего Севера» А.Ф. Бойцовой, Л.А. Варковицкой, «Основах методики преподавания русского языка в грузинской школе» С.Д. Пурцеладзе и др. [1, с. 33].

С 1970 г. вопросами преподавания русского языка как неродного активно занимается Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ), директором которого назначен Н.М. Шанский. Институт занимался проблемами «лингвистического описания русского языка в учебных целях и теоретического обоснования содержания школьного курса русского языка как родного и как неродного» [Там же, с. 35]. В эти годы параллельно развиваются направления «русский язык как неродной» и «русский язык как иностранный», причем содержание обучения русскому языку в нерусской аудитории тесно связывалось с принципом коммуникативности.

Указанный принцип лежит в основе и современного школьного курса русского языка. «Коммуникативная направленность обучения языку означает ориентацию на достижение практического результата в обучении, а также на образование и развитие личности» [3, с. 63]. При всей актуальности коммуникативности обучения не следует оставлять без внимания и когнитивный аспект, который предполагает «ориентацию на создание в сознании учащегося ментального эквивалента системы изучаемого языка ... а также образа мира, специфичного для данной (русской) культуры» [2].

Кроме того, учителю русского языка необходимо рассматривать коммуникативную направленность обучения как основу социализации детей-инофонов в российской действительности, т. е. разрабатывать такие задания, которые, с одной стороны, мотивируют к общению на русском языке, а с другой – ориентированы на коммуникативные сценарии, актуальные для межличностного общения. Таким образом, инновационная сторона современного процесса обучения русскому языку как неродному определяется комплексностью, т. е. интеграцией коммуникативного, когнитивного, адаптационного, этноориентированного и личностно ориентированного подходов с обязательным их использованием на этапе отбора, структурирования и использования учебного материала.

Возможности применения такого интегративного подхода мы решили продемонстрировать на примере материалов, разработанных для детей с родным таджикским языком. В таджикском языке так же, как и в русском, есть спряжение глаголов, имеющее схожее построение с системой глагольного формообразования в русском языке, поэтому при изучении спряжения в русском языке, таджикоговорящие обучающиеся могут опираться на существующий в их языке аналогичный грамматический феномен. Сравнивая тадж. рафтан – ходить, обучающиеся могут сделать вывод о функциональной общности инфинитивного окончания –*тан* в их родном языке и русского инфинитивного суффикса –*ть*. Следуя знакомому алгоритму, обучающиеся убирают инфинитивный суффикс –*ть* и точно так же, как и в родном языке, добавляют нужное окончание, соответствующее определенному лицу.

Для работы можно использовать следующий алгоритм: в начале ребята знакомятся с правилом спряжения русских глаголов, изучают их окончания и алгоритм определения спряжения, сравнивают со своим языком. Затем, следуя алгоритму, пытаются подобрать нужное окончание к основе глагола.

Примеры упражнений

№ 1. *Допишите окончания глаголов согласно указанному лицу, пользуясь алгоритмом спряжения:*

- 1) мы говор ____
- 2) я говор ____
- 3) ты говор ____
- 4) она говор ____
- 5) вы говор ____
- 6) они говор ____

№ 2. *Проспрягайте в утвердительной форме настоящего времени глагол писать (навиштан), выделяя в каждой форме окончание.*

Ответ (ключ): *Я пишу, ты пишешь, он пишет, она пишет, оно пишет, мы пишем, вы пишете, они пишут.*

После упражнений, направленных на отработку моделей глагольного словоизменения, можно переходить к заданиям, отработывающим навыки использования глагольных форм. Например: *Выполните задание, согласно модели.*

Модель: Мой дедушка (читать) газету. – Мой дедушка читает газету.

- 1) Мой брат (делать) _____ домашнее задание.
- 2) Родители (смотреть) _____ телевизор.
- 3) Наш папа много (работать) _____ и мало (отдыхать) _____.
- 4) Она по вечерам (гулять) _____.
- 5) Маша и Лена (играть) _____ в куклы.

На следующем этапе выполняются упражнения, направленные на развитие навыков использования изученных грамматических форм в устной монологической речи: *Посмотрите на картинку и скажите, что делают дети.*



Данные упражнения направлены на первичное изучение (знакомство) с грамматической темой «спряжение глаголов» и сравнение с родным (таджикским) языком, на закрепление правила путем использования алгоритма, на согласование в предложении (т. е. использование правильной формы), на составление фраз по картинке. С представленными упражнениями можно организовывать как индивидуальную, так и парную работу, в ходе которой учитель выступает в роли консультанта. Описанный алгоритм позволяет сочетать различные подходы, которые не только помогают разнообразить формы работы на уроке, но и способствуют повышению эффективности обучения.

Библиографический список

1. Егорова А.Ю. Основные направления развития методики обучения русскому языку в национальных школах СССР 1949–1991 гг. // Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 31–38.
2. Леонтьев А.А. Языковая политика, образование, языковое самоопределение личности // Этническое и языковое самосознание: мат-лы конф. М., 1995. С. 90–91.
3. Михеева Т.Б. Специфика обучения русскому языку многонационального контингента учащихся // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 6 (85), ч. 2. С. 62–68.
4. Чепелева М.Н. Использование инновационных форм и методов в обучении иностранному языку (на примере РКИ) // Аллея Науки. 2017. № 14. Alley-science.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

TRAINING OF INTERNATIONAL TEACHERS AT THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

О.В. Марьина

O.V. Maryina

Учитель-международник, компетенции, бакалавриат, магистратура, школы Республики Таджикистан.

Алтайский государственный педагогический университет является флагманом среди педагогических вузов страны по подготовке учителей-международников. Институт филологии и межкультурной коммуникации университета ведет набор и подготовку специалистов по следующим направлениям: «Русский язык и литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» (бакалавриат) и «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания» (магистратура). В статье отмечается, какая работа предшествовала открытию данных программ и как в настоящее время осуществляется подготовка будущих специалистов.

International teacher, competencies, bachelor's, master's, schools of the Republic of Tajikistan.

Altai State Pedagogical University is the flagship among pedagogical universities in the country for the training of international teachers. The Institute of Philology and Intercultural Communication of the university recruits and trains specialists in the following areas: “Russian language and literature with the study of the language, history and culture of the host country” (bachelor’s degree) and “Russian philology with the study of the language and literature of the host country” (master’s degree). The article notes what work preceded the opening of these programs and how future specialists are currently being trained.

Одним из ключевых моментов в популяризации направления, касающегося подготовки учителя-международника, стал стартовавший в 2017 г. проект «Российский учитель за рубежом». Сегодня он реализуется в семи странах: Республиках Таджикистан и Узбекистан, Киргизской Республике, Социалистической Республике Вьетнам, Монголии, Сербской Республике, Турецкой Республике. В 2021 г. был объявлен первый международный конкурс педагогических работников «Учитель-международник». Он организован центром образования «Интердом» имени Е.Д. Стасовой при поддержке Минпросвещения России. В конкурсе приняли участие специалисты из 34 стран. В общей сложности было подано около полутора тысяч заявок.

Становится очевидным, что профессия учителя-международника оказывается востребованной, а подготовка его в педагогических вузах – необходимым и перспективным направлением.

Какое место отводится Алтайскому государственному педагогическому университету в подготовке учителя-международника?

Работа, начатая еще в 2021–2022 гг., когда университет курировал открытие в Республике Таджикистан пяти совместных российско-таджикских школ в Душанбе им. Ю.А. Гагарина, Куляб им. К.Д. Ушинского, Худжанд им. А.П. Чехова, Бохтар им. М.В. Ломоносова, Турсунзаде им. Д. И. Менделеева, продолжается с коллективами этих школ и в настоящее время. На протяжении 2022–2023 уч. г. оказывалась методическая поддержка руководителям и педагогическому составу новых школ. Были проведены курсы, в результате которых слушатели (учителя-предметники) получили навыки, необходимые для подготовки обучающихся к сдаче Основного государственного экзамена. Были проведены пробные экзамены по русскому языку во всех пяти российско-таджикских школах, составлены методические рекомендации.

Выпускники Алтайского государственного университета 2023 г. трудятся в том числе и в названных российско-таджикских школах.

По поручению Министерства Просвещения Российской Федерации в текущем году осуществлены первые наборы студентов бакалавриата по направлению «Русский язык и литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» и магистратуры по направлению «Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания», то есть учителей-международников специально для работы за рубежом.

Следует отметить, что ориентироваться на существующие практики при открытии названных программ не представлялось возможным, потому что, в отличие от юристов-международников, менеджеров-международников, политологов-международников, переводчиков, подготовкой учителей-международников вузы, в том числе педагогические, не занимаются. То есть Алтайский государственный педагогический университет выступил флагманом в этом начинании.

Учебный план и график учебного процесса для студентов магистратуры составлены таким образом, чтобы подготовить их к прохождению стажировки – одному из основных этапов в образовательном процессе. Приведем несколько примеров: учебная практика предшествовала практике производственной (стажировке) и включала знакомство с системой обучения в школах Таджикистана, программами обучения в российско-таджикских школах, таджикских школах, учебно-методическими комплексами по русскому языку и литературе в российско-таджикских школах.

До начала стажировки студенты освоили дисциплину «Язык страны пребывания», основная цель которой – формирование представления об истории и устройстве таджикского языка в аспекте контрастивной лингвистики. Учебный предмет непосредственно был направлен на изучение таджикского языка и позволил сформировать начальное представление о языке и культуре Таджикистана, необходимое для дальнейшего взаимодействия с образовательными учреждениями Таджикистана. Дисциплину вели два преподавателя – один из института филологии и межкультурной коммуникации, другой из Республики Таджикистан.

Помимо этого:

- разработано Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания [1];

- назначены руководители стажировки от института филологии и межкультурной коммуникации;

- определены школы в Республике Таджикистан, в которых студенты магистратуры смогут пройти стажировку (Президентская школа для одаренных детей г. Хорог, СОШ при РТСУ г. Душанбе, российско-таджикские школы в городах Бохтар, Худжанд, Турсунзаде), и ответственные от школ;

- установлены задания от института филологии и межкультурной коммуникации, от школ и студентов-магистрантов на время стажировки.

Стажировка предоставила студентам возможность:

- преподавать русский язык и литературу детям-билингвам с применением и совершенствованием знаний, полученных в процессе предшествующего стажировке теоретического обучения;

- сравнивать методику преподавания в российских школах и школах в Республике Таджикистан;

- определять отличие восприятия учебного материала детьми-билингвами, обусловленное их национальными и культурными особенностями;

- взаимодействовать с детьми-билингвами разного возраста в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Помимо этого, стажировка позволила студентам познакомиться с особенностями культуры, традициями, образом жизни, социальным и политическим устройством общества Республики Таджикистан, без понимания которых не могло быть выстроено продуктивное взаимодействие участников стажировки.

Инициировать процесс по открытию программ стало возможно при сочетании ряда факторов.

Во-первых, необходимо было соотнести компетенции из профессионального стандарта педагога с теми, которыми должен обладать учитель-международник. Помимо профессиональной, предметной, социальной, информационной, коммуникативной компетенций, учитель-международник должен обладать и рядом других: политической, межкультурной, поликультурной, билингвальной, компетенцией толерантности.

Во-вторых, понимание и определение компетенций легло в основу «наполнения» учебных планов для бакалавриата и магистратуры. В программу были включены такие дисциплины, как «Язык страны пребывания» и «Литература страны пребывания», «Лингвострановедение» и «Технологии преподавания литературы для иностранцев» и ряд др.

В-третьих, получение опыта, возможность профессионального роста будущих специалистов уже во время прохождения обучения: это и работа в школах, и прохождение стажировки в Республике Таджикистан, и участие в профессиональных конкурсах.

В-четвертых, наличие базы. В институте филологии и межкультурной коммуникации уже 10 лет существует программа магистратуры «Русский язык как иностранный в полиэтническом и поликультурном пространстве», предметная составляющая которой – методика преподавания, обеспечиваемая кадровым составом кафедры, – это основа нового направления.

В-пятых, профессиональный рост тех, кто участвует в реализации данной программы: это участие в написании коллективных монографий, публикации в различных российских и зарубежных изданиях, выступление с докладами на конференциях различного уровня.

Таким образом, мы рассмотрели основания, позволившие Алтайскому государственному педагогическому университету инициировать и проводить работу по подготовке учителей-международников в бакалавриате и магистратуре. В статье отмечено, какая предварительная работа была осуществлена до открытия образовательных программ и как происходит взаимодействие института филологии и межкультурной коммуникации с образовательными учреждениями Республики Таджикистан.

Библиографический список

1. Положение о прохождении стажировки студентов магистратуры, обучающихся по программе магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания. URL: https://www.altspu.ru/about_the_university/normativnaya-baza/doc/21168/ (дата обращения: 08.03.2024).

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В КАРТИНЕ МИРА СОВРЕМЕННОГО АЗИАТСКОГО СТУДЕНТА¹

THE IMAGE OF A TEACHER IN THE WORLDVIEW OF A MODERN ASIAN STUDENT

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Этноориентированная направленность обучения, взаимодействие участников образовательного процесса, опрос, учитель, преподаватель, преподаватель РКИ.

В статье обосновывается необходимость учета этнической специфики при взаимодействии участников образовательного процесса. На основе данных опроса, проведенного в группах студентов филологического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева, автором сделан вывод о том, что характерная для Китая модель взаимодействия преподавателя и студента в целом основывается на конфуцианских постулатах, что не исключает весьма лояльного восприятия более демократичной российской модели. Данные опроса позволяют говорить о включенности в образ учителя/преподавателя оценочных характеристик, эмоционально маркированных определений, предметных рядов, связанных со спецификой профессии.

Ethno-oriented learning orientation, mutual interaction of participants of the educational process, survey, teacher, instructor, RCT teacher.

The article substantiates the need to take into account ethnic specifics in the interaction of participants in the educational process. Based on the data of a survey conducted in groups of students of the Faculty of Philology of the V.P. Astafiev KSPU, the author concludes that the model of interaction between a teacher and a student characteristic of China is generally based on Confucian postulates, which does not exclude a very loyal perception of a more democratic Russian model. The survey data allow us to talk about the inclusion of evaluative characteristics, emotionally marked definitions, and subject series related to the specifics of the profession in the image of a teacher/teacher.

Различные аспекты проблемы этноориентированной направленности обучения активно исследуются в современных социологических, психолого-педагогических, методических работах. Разнообразие подходов порождает обилие смежных терминов. Так, «российскими исследователями широко используются понятия «этнокультурный подход», «этнопедагогический подход», «этнорегиональный подход» и др. [4, с. 309].

Однако в настоящее время общепринятого мнения о сущности этих подходов не сформировано. Так, понятие «этнорегиональный подход» исследователи активно применяют при описании этноисторических, этнолингвистических, этнокультурологических и этнопсихологических условий организации системы образования отдельного национально специфического региона. «Это свидетельствует

¹ Исследование выполнено по проекту «Создание и развитие поликультурной цифровой образовательной среды в странах Азиатско-Тихоокеанского региона как средства мотивации к изучению русского языка на примере Республики Индонезия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00017-24-02.

о возрастающем интересе к данной тематике, хотя разные исследователи нередко вкладывают в эти термины различное понимание» [2, с. 53–54].

Образовательный процесс представляет собой реализацию определенной модели взаимодействия учителя и ученика. Выбор этой модели во многом определяется национальной образовательной традицией и тем местом, которое учитель занимает в социальной структуре общества. Во многих исследованиях, посвященных анализу национальных систем образования, говорится о существенных различиях в построении взаимодействия основных участников образовательного процесса в европейской и азиатской модели. В рамках статьи обратимся к роли учителя в азиатской образовательной модели на примере студентов из Китая.

Во многом китайская система образования основывалась на учении Конфуция, где учителю отводилась весьма значимая роль. Согласно учению великого философа, учитель должен *учиться без пресыщения, просвещать без усталости* (不流子厌 个子人 诲). Суть этого заключения состоит в том, что «процесс обучения обоюден... Педагог не только учит других, но и учится сам. Воспитание личным примером лучше, чем воспитание словом» [4, с. 318–319].

В Древнем Китае роль учителя определялась очень высоко, что было обусловлено подходом к обучению как к нравственному воспитательному процессу, направленному на постижение принципов дао. Многие китайские философы древности устанавливали прямую связь между почитанием учителя и процветанием государства. «Высокая оценка роли учителя в нравственном становлении государя и народа, в постижении пути Неба объясняла и предъявляемые к нему требования постоянного самосовершенствования и высоких нравственных качеств [3, с. 47]. Такая модель взаимоотношений сохраняется вплоть до XX в., и в школьной среде авторитет учителя оставался непререкаемым.

Концепция непререкаемого авторитета учителя и его беспрекословного почитания поддерживалась не всеми. Так, Хань Юй считал, что ученик может превзойти своего учителя, а учитель не обязательно мудрее ученика [1]. Ван Чуань-шань предлагал отказаться от модели слепого почитания учителя и мечтал о том, чтобы «отношения между учителем и учеником были дружескими и равными» [3, с. 48].

Следование установкам конфуцианства привело к тому, что учитель воспринимается как основной транслятор знаний. При этом обучающемуся в процессе передачи знаний отводится пассивная роль: ученики ожидают от учителя четких указаний, а при их отсутствии бездействуют. Для китайских учащихся в общении с педагогом важна четко выраженная дистанция. Такой стиль общения «характеризуется слабым межличностным контактом педагога и группы, ослабленной обратной связью в отношении предметных знаний и формируемых навыков и умений» [5, с. 7].

Также исследователи отмечают, что при сохранении уважения к старшим и традиционного китайского трудолюбия для современных китайских студентов, обучающихся на родине или за пределами Китая, характерна разная степень

ориентированности на конфуцианский идеал ученика. В большей степени следование данному идеалу характерно для обучающихся на родине. По наблюдениям китайских исследователей, вдали от дома и без контроля семьи студенты чувствуют слишком много свободы и меньше ответственности. Чжао Юйцзян объясняет это нарушением традиции многодетной семьи, что ведет к родительской гиперопеке в отношении своего единственного ребенка и формирует у последнего несколько инфантильное отношение к жизни [5].

Модель взаимодействия преподавателя и студента в российских вузах более демократичная и мягкая, при этом предполагающая наличие инициативы и творческого подхода со стороны студента.

Указанные различия в моделях взаимодействия порождают необходимость более детального изучения места учителя в картине мира современного китайского студента, что необходимо для построения модели взаимодействия, максимально ориентированной на особенности данного контингента обучающихся. С целью сбора информации нами был проведен опрос, в котором приняли участие китайские студенты I и II курсов филологического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева. В ходе опроса студентам предлагалось привести ассоциации к словам-стимулам «учитель», «преподаватель», «российский преподаватель», «преподаватель РКИ», а также дать развернутые определения к указанным лексемам. Комбинация ассоциативных и развернутых ответов, на наш взгляд, позволяет получить больше информации, мотивирует к пояснению, эмоциональной оценке.

Следует отметить, что в целом представленные реакции позволяют говорить скорее об общности образов учителя и преподавателя, т. к. только отдельные респонденты провели их разграничение, основываясь на контингенте обучающихся.

Наиболее частотными в этом типе вопросов оказались оценочные и квалификативные по своему содержанию реакции: *добрый, достойный, справедливый, серьезный, талантливый, умный*.

Показательна, на наш взгляд, реакция *любимый*. Она позволяет говорить как о возможности эмоциональной оценки (что не вполне вписывается в требование строго иерархизированных отношений и наличия дистанции между учителем и учеником), так и о реализации характерного для конфуцианского учения постулата о неразрывной связи ученика и учителя, которая не заканчивается по завершении обучения. В ходе анализа развернутых ответов выявлены высказывания, которые говорят о восприятии учителя как наставника, проводника в поисках дао: *человек, который не только передает знания, но и вдохновляет, направляет и поддерживает своих учеников в их учебном пути*.

Образ учителя/преподавателя связан не только с его личностными характеристиками, но и включает типичные для профессии предметные ряды: *урок, лекция, кабинет, оценка, мел*. К словам-стимулам также были даны реакции образного характера: *свет, свеча, трудолюбивый садовник, инженер человеческой души*, что отражает особенности мышления носителей китайского языка.

О сохранении социальной значимости профессии позволяют говорить развернутые ответы студентов: *хороший учитель – это предмет гордости; профессия, которой многие люди восхищаются и которую уважают.*

Задачи преподавателя РКИ студенты связывают не только с изучением языка, но и созданием фоновых знаний, необходимых для познания русской культуры: *преподаватель не только дает ценные знания, но и культивирует у учеников любовь к России, желание изучать ее культуру и историю.*

При характеристике российских преподавателей РКИ как особые качества студенты отмечают терпение, трудолюбие, гибкость, образованность, эмоциональность.

Анализ полученных в ходе опроса данных позволяет заключить, что в образе учителя/преподавателя современные китайские студенты видят в основном традиционные качества, приписываемые представителям данной профессии конфуцианством. Однако нельзя не отметить и некоторую трансформацию модели взаимодействия учителя/преподавателя и ученика/студента, движение ее в сторону более демократичной западной модели.

Библиографический список

1. Гусаров В.Ф. Некоторые положения теории пути Хань Юя // Письменные памятники Востока. Историко-филологические исследования. Ежегодник 1972. М., 1972. С. 197–203.
2. Мирошниченко В.В. Этнорегиональный подход в образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 7 (160). С. 53–58.
3. Тихомирова Е.Е. Специфика субъектно-объектных отношений учителя и ученика в конфуцианской традиции // Китай: история и современность: материалы VII Международ. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 17–19 октября 2013 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 46–51.
4. Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н. Особенности китайских обучающихся в контексте регионально-этнического подхода (национальный характер, нравственное воспитание, философия Китая) при обучении русскому языку // Язык и культура. 2021. № 55. С. 308–323.
5. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 21 с.

МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ИЗ ОПЫТА ЭМПИРИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

THE PLACE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF CENTRAL ASIA: FROM THE EXPERIENCE OF EMPIRICAL OBSERVATION

Е.И. Трофимова

E.I. Trofimova

Русский язык, Центральная Азия, миграция, русский как неродной, обучающиеся-инофоны.
Статья резюмирует наблюдения над состоянием русскоязычного образования в странах Центральной Азии (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан) и опыт педагогической работы в образовательных организациях Узбекистана.

Russian language, Central Asia, migration, Russian as a second language, foreign students.
The article summarizes the experience of observing the state of Russian-language education in the countries of Central Asia (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan) and pedagogical work in educational organizations of Uzbekistan.

Становление современного поликультурного общества с усиливающимися миграционными потоками детерминирует важность совершенствования межкультурной компетентности педагога, которая рассматривается как важнейшее условие его эффективной деятельности в образовательной среде с многонациональным контингентом обучающихся. Становлению данной компетенции способствует расширение багажа профессиональных знаний педагога о социокультурных реалиях стран, в которых жили обучающиеся до миграции в Россию.

Оставляя за рамками данного исследования дискуссионный вопрос о современных границах Центральной Азии, мы придерживаемся традиционного для международной регионалистики определения, в котором к странам Центральной Азии принято относить Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан. Однако говоря о месте русского языка в образовательных пространствах стран данного региона, мы вынуждены исключить Туркменистан из поля нашего рассмотрения в связи с изолированностью данной страны и недоступностью информации о текущих процессах, тенденциях и событиях, происходящих внутри нее.

Практическая значимость и актуальность изучения позиции русского языка в учебных заведениях стран Центральной Азии обнаруживает себя в первую очередь в связи с перманентными миграционными потоками в РФ. По данным официального сайта Федеральной службы государственной статистики, в 2022 г.

на территорию России мигрировали 186 560 человек из Таджикистана, 64 382 человека из Казахстана, 62 360 человек из Кыргызстана и 54 035 человек из Узбекистана. Из них в Красноярский край мигрировали 10 384 человека из Таджикистана, 1 082 человека из Казахстана, 4 193 человека из Кыргызстана и 800 человек из Узбекистана [4].

После распада Советского Союза провозглашенный суверенитет бывших советских республик проявил себя, в том числе и в области языковой политики.

В Конституции Казахстана государственным признается казахский язык, однако пункт 2 статьи 7 закрепляет за русским языком официальное положение, что гарантирует равную юридическую значимость текстов нормативно-правовых документов на казахском и русском языках. В действительности доля казахоязычных граждан выше на юге и западе страны, в то время как в северных регионах для бытовой коммуникации в основном используют русский язык.

Статус официального также закрепляет за русским и конституция Кыргызстана (ч. 2 ст. 13). В настоящее время Кыргызстан (наравне с Таджикистаном) остается одной из немногих стран постсоветского пространства, сохранившей кириллический алфавит.

В Таджикистане русский язык признается конституцией в качестве языка межнационального общения (ст. 2). И хотя эта формулировка не вполне конкретна и «является рудиментом советской языковой политики (представление о русском как о языке межнационального общения было частью позднесоветской официальной риторики)» [6, с. 101], упоминание русского языка в основном законе государства имеет большое символическое и практическое значение.

В числе рассматриваемых нами стран только Конституция Республики Узбекистан не имеет отдельного пункта о статусе русского языка. Эта разница находит отражение и в реальной языковой практике граждан. Русский язык в Узбекистане носит анклавный характер: столичный Ташкент является русскоговорящим городом, в то время как, например, в находящемся в 180 км от него городе Джизаке русский язык почти не используется ни в бытовом, ни в официально-деловом общении. В октябре 2022 г. в Джизаке состоялось торжественное открытие филиала Казанского федерального университета – единственного российского филиала в этом городе. Проблема нехватки специалистов будет решаться за счет привлечения ППС из-за рубежа (не менее 40 % ППС), в том числе из Казанского федерального университета.

В исследовании мы намеренно не обращаемся к статистическим данным опросов о владении русским языком в изучаемых странах, поскольку на практике неоднократно сталкивались с распространенным когнитивным искажением, суть которого заключается в том, что люди со средним уровнем развития рецептивных видов речевой деятельности и низким уровнем продуктивных смело называют себя владеющим русским языком. Рецептивные навыки таких «носителей» в Узбекистане и Казахстане, как правило, ограничены аудированием в связи с переходом национального языка на латинский алфавит.

В настоящее время в школах Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана и Узбекистана русский язык изучается в качестве иностранного наравне с английским языком. В Узбекистане и Кыргызстане в настоящее время запущена новая линейка учебников по русскому языку под редакцией Е.А. Хамраевой, пришедшая на смену «старым» учебникам, которые, в сущности, представляли собой учебники русского языка как родного с незначительной долей адаптации. Как правило, в учебных программах русскому отводится 2 часа в неделю (в некоторых регионах, например, в суверенной Республике Каракалпакстан (Узбекистан) – 1 час, в некоторых школах Кыргызстана – 4 часа). Согласно стандарту для достижения элементарного уровня общего владения русским языком требуется 100–120 учебных часов [3], базового уровня – 180–200 учебных часов [2]. Таким образом, предполагается, что за 10 лет (со 2 по 11 класс) и 680 учебных часов (2 ч. в неделю) ученик пройдет путь от А0 до В1+ [7, с. 39], что обеспечит ему базовый уровень общего владения и даст возможность поступления в том числе и в российские вузы. Однако практика работы в школах Узбекистана показывает, что для учеников, проживающих за пределами столиц и крупных городов, эта цель остается почти недостижимой по ряду причин, в числе которых низкий уровень компетентности педагогов и слабая организация учебного процесса.

Прикладная цель данной научной статьи заключается в том, чтобы снять напряжение и непонимание российских педагогов в такой ситуации, обогатив их теоретический багаж информацией о месте и роли русского языка в образовательном пространстве стран, из которых прибывают обучающиеся-инофоны.

Высшее образование встает на «национальные рельсы» медленнее общего, поскольку национальные языки долгое время находились в забвении в период советского влияния, следовательно, в них не получил развития терминологический аппарат современных наук. Так, по данным сайта Высшей аттестационной комиссии при президенте Республики Таджикистан из 19 защищенных диссертаций в 2023 г. 8 были защищены на русском языке и 11 на таджикском [1].

В последние годы страны Центральной Азии переживают всплеск интереса к английскому языку. Согласно данным сайта комитета языковой политики Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в 2022 г. курсы казахского языка прошли 41 325 человек; курсы русского языка прошли 5 275 человек; курсы английского языка прошли 12 891 человек [5].

Таким образом, русский язык в образовательном пространстве стран Центральной Азии вытесняется на позицию второго иностранного языка. Естественный «советский» билингвизм сохраняется только у представителей старшего поколения, в то время как школьники, семьи которых мигрировали в Россию, как правило, имели мало возможностей для качественного освоения русского языка в своей стране. Этот образовательный опыт должен быть учтен при построении индивидуального образовательного маршрута обучающегося в российской школе.

Библиографический список

1. Высшая аттестационная комиссия при президенте Республики Таджикистан. URL: <http://ds.tsulbp.tj/ru/2.html> (дата обращения: 25.02.2024).
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 32 с. URL: https://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с. URL: https://gct.msu.ru/docs/A1_standart.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
4. Единая межведомственная информационно-статистическая система. Государственная статистика. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/43514> (дата обращения: 23.02.2024).
5. Комитет языковой политики Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/language/documents/details/436205?lang=ru> (дата обращения: 23.02.2024).
6. Летняков Д.Э. Роль русского языка в постсоветской Центральной Азии // Полития. 2015. № 4 (79). С. 100–115.
7. Хамраева Е.А. Русский язык в образовательном пространстве стран СНГ: система школьных сертификационных уровней владения русским языком и новая учебная литература // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература. 2023. № 1 (13). С. 36–40.

КАСТОМИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

CUSTOMIZATION OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR USE IN A MULTI-LEVEL MULTICULTURAL AUDIENCE

Е.И. Трофимова

E.I. Trofimova

Русский как неродной, адаптация материалов, обучающиеся-инофоны, поликультурный класс.

В статье поднимается проблема использования учебных материалов для дифференцированного обучения в поликультурном полиязыковом классе. В качестве решения предлагается стратегия кастомизации материалов школьного учебника с учетом возможностей и образовательных потребностей обучающихся-инофонов, раскрываемая пятью практическими приемами, которые педагоги могут использовать в профессиональной деятельности.

Russian as a non-native language, adaptation of materials, foreign students, multicultural class.
The article raises the problem of using educational materials for differentiated learning in a multicultural, multilingual classroom. The solution to the problem is a strategy for customizing school textbook materials, taking into account the capabilities and educational needs of foreign-language students. It contains five practical techniques that teachers can use in their professional work.

Современные тенденции развития поликультурной образовательной среды диктуют новые требования к профессиональным компетенциям педагога. К числу таких компетенций относится готовность к эффективному осуществлению образовательной деятельности в поликультурной и полиязыковой аудитории. Помимо знаний об этнокультурной специфике, межкультурной коммуникации, культурной идентичности и толерантности, эффективность образовательного процесса в данных условиях зависит от уровня владения педагогом методическими технологиями и приемами.

В настоящее время в большинстве школ принята интегративная модель обучения, когда дети, семьи которых мигрировали в Россию, должны осваивать школьную программу наравне с русскоязычными обучающимися вне зависимости от возраста, культуры, родного языка и уровня владения русским языком. Эти факторы в значительной степени затрудняют создание специализированного методического сопровождения образовательного процесса. В таких классах, как правило, обучение ведется с использованием традиционных школьных учебников, рассчитанных на детей – носителей русского языка. «Обучение русскому языку русскоязычных детей и инофонов должно проходить по разным методикам, и учителю приходится искать методический компромисс, стараясь, с одной стороны, создать одним учащимся условия для освоения иностранного

для них русского языка, а с другой – не ущемить интересы учащихся, владеющих русским языком, и обеспечить им оптимальные условия для реализации их образовательных потребностей» [3, с. 40].

На практике методический компромисс реализуется через адаптацию учебных материалов в соответствии с текущим уровнем владения русским языком обучающимися-инофонами. Мы же предлагаем учитывать не только текущие возможности ребенка, но и его потребности при изучении русского языка, что согласуется с тенденцией «кастомизации образования», понимаемой как «индивидуализация образовательного продукта по запросу конкретного потребителя» [2, с. 6].

На наш взгляд, можно выделить пять эффективных приемов адаптации и кастомизации учебных материалов для обучающихся-инофонов.

1. Дифференциация содержания, заданий и форм работы на уроке. Основной образовательной стратегией при проведении уроков русского языка в условиях полиэтнического класса, в котором учатся носители русского языка и инофоны с разным уровнем владения русским языком, признается уровневая дифференциация, обеспечивающая каждому ребенку выбор вида деятельности, способа ее исполнения, учебного инструментария и средств [4, с. 18]. В условиях, когда выделение уровней групп в классе не представляется возможным или эффективным, могут быть использованы групповые формы работы, когда ученики объединяются в разные по составу и численности группы с учетом содержания работы. Педагог также может дифференцировать степень самостоятельности выполнения заданий, использование опор, объем работы (в том числе объем письменного текста в тетради), содержание дидактического материала. Достоинство таких форм работы состоит в том, что они значительно увеличивают объем речевой деятельности на уроках и помогают детям-инофонам преодолеть боязнь ошибки [3, с. 41].

2. Использование дополнительного объясняющего контекста. Помимо основного текста, полезно предоставить дополнительные объяснения, таблицы, алгоритмы, схемы, поясняющие учебный материал. Это поможет обучающимся не только более качественно усвоить новые знания, но и связать их с уже имеющимися. На уроках естественно-научного и гуманитарного циклов нам видится эффективным использование классической для методики РКИ схемы: предтекстовые задания по актуализации и семантизации лексики, притекстовые задания для качественной перцепции текста, послетекстовые задания, уточняющие и расширяющие понимание содержания текста.

3. Адаптация учебных текстов. В методике РКИ принято выделять две группы приемов адаптации текстов: лингвистические (замена (генерализация и конкретизация), редукция, добавление, инверсия) и нелингвистические (цитация, исключение, опущение и т. д.). Выбор приема (обычно комбинации приемов) обусловлен возможностями и потребностями обучающегося (или группы обучающихся), содержанием учебного текста, целями работы с текстом, последующими заданиями к тексту.

4. Использование дополнительных визуальных материалов. Использование наглядности, являющееся базовым общедидактическим принципом, обретает особую значимость в методике РКИ, поскольку становится значимой (а на начальном этапе изучения иностранного языка – главной) стратегией семантизации новой лексики. Так, при изучении темы «Общие признаки растений» (курс биологии 6 класса) русскоговорящим обучающимся предлагаются иллюстрации к следующим терминам: *водоросли, моховидные, хвощевидные, плауновидные, папоротниковидные, голосеменные, покрытосеменные* [1, с. 12]; обучающимся-инофонам требуются дополнительные иллюстрации, семантизирующие такие термины, как *корень, стебель, лист, семена, цветок, шишка, плод*.

5. Использование мультимедийного контента. Обучающиеся-инофоны в большей степени нуждаются в дополнительных иллюстративных материалах. Использование аудиовизуальных материалов поможет им развить рецептивные языковые навыки, а также фонематический слух.

Таким образом, на данном этапе развития поликультурной образовательной среды в России решение проблемы подбора актуальных и эффективных учебных материалов для полиязыкового класса носит локальный, компромиссный и частный характер. Решению этой проблемы, на наш взгляд, способствует использование выделенных нами 5 приемов кастомизации учебных материалов. Владение данными приемами расширяет дидактический инструментарий педагога и повышает эффективность его профессиональной деятельности в классе с обучающимися-инофонами.

Библиографический список

1. Биология. Линия жизни: 6 класс: базовый уровень: учебник / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, З.Г. Гапонюк, Г.Г. Швецов; под ред. В.В. Пасечника. М.: Просвещение, 2023. 160 с.
2. Кастомизация российского высшего образования через систему микростепеней / С.В. Янкевич, Н.В. Княгинина, Е.В. Пучков // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 40 с. (Современная аналитика образования. № 5 (35)).
3. Плотникова С.В. Пути решения проблемы языковой адаптации инофонов в полиэтническом классе // Филологическое образование в период детства. 2023. № 30. С. 37–46.
4. Хамраева Е.А., Дроздова О.Е. Владение русским языком – условие обучения в поликультурной школе России // Русский язык в школе. 2015. № 11. С. 17–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25340590> (дата обращения: 17.10.2022).

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

THE ADJECTIVE IN CHINESE AND RUSSIAN

Чжу Сыцзин

Zhu Sijing

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

Прилагательное, качественные и относительные прилагательные, семантизация, грамматические признаки, трудности в изучении.

В статье проводится сопоставительный анализ прилагательного в русском и китайском языках на уровне их частеречного значения, грамматических признаков и синтаксического употребления. На основе проведенного сопоставления выявляются основные трудности, с которыми китайские студенты могут столкнуться при изучении русских прилагательных.

Adjective, qualitative and relative adjectives, semantisation, grammatical features, learning difficulties.

The article provides a comparative analysis of adjectives in Russian and Chinese at the level of their particle meaning, grammatical features and syntactic usage. On the basis of this comparison, the main difficulties that Chinese students may encounter when learning Russian adjectives are identified.

В повседневной речевой практике прилагательные составляют значительную часть речевого потока и передают важную для содержания высказывания информацию, связанную с характеристикой субъекта или объекта действия, поэтому изучение прилагательных имеет большое практическое значение для изучения русского языка.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного «все большую популярность получают национально-ориентированные методики, основанные и на учете родного языка учащихся» [1, с. 27]. За последние несколько лет связи России с Китаем в области экономики, торговли, образования укрепляются и развиваются быстрыми темпами, поэтому методики, ориентированные на китайскую аудиторию, становятся особенно актуальными.

Для построения модели изучения грамматики, ориентированной на китайских студентов, и выявления проблемных зон при изучении данной части речи необходимо провести сравнительный анализ прилагательных в русском и китайском языках.

Частеречное значение прилагательных в русском и китайском языках сходное. В китайском языке прилагательные – это часть речи, которая указывает на качество, свойство и состояние предмета [2, с. 32]. «Именем прилагательным в русском языке называется знаменательная часть речи, обозначающая непроцессуальный

признак предмета и представляющая это значение в словоизменительных грамматических категориях рода, числа и падежа» [5, с. 48].

Классификация прилагательных по лексико-грамматическим разрядам отличается в двух языках. Китайские прилагательные делятся на качественные и относительные. Качественные прилагательные почти всегда могут сочетаться с наречиями степени, такими, например, как *очень*. Относительные или «стативные» прилагательные – это видоизмененные прилагательные, выражающие формы, свойства и состояния, относительно четкие и конкретные по объему и степени. Например: 雪白、笔直、墨绿、火热、血红、绿油油、水灵灵、黑不溜秋 [4, с. 38].

Прилагательные в русском языке можно разделить на три категории в соответствии с их грамматическими характеристиками: качественные, относительные и притяжательные. Качественные прилагательные обозначают признак, который может проявляться в большей или меньшей степени, отвечают на вопрос «какой?»: *светлые волосы, большая сумка, сладкий чай*. Относительные прилагательные обозначают признак, который не может менять степень своего проявления. Они, как и качественные, отвечают на вопрос «какой?»: *золотая монета, соломенная шляпка, апельсиновый джем* [2, с. 33]. Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность предмета живому существу или лицу и отвечают на вопрос «чей?»: *сестрин платок, птичье гнездо*.

Употребление прилагательных в русском и китайском языках несколько отличается. В русском языке прилагательные изменяются по роду, числам и падежам и согласуются с существительными по указанным грамматическим признакам. В китайском языке прилагательные в основном используются для описания или модификации существительных или местоимений, указывающих на природу, состояние, характеристики или атрибуты людей либо вещей. Это наиболее частотная роль прилагательного в китайском языке, но также они могут использоваться как дополнения или наречия.

По сравнению с китайскими русские прилагательные богаты морфологическими изменениями, все еще имеют свои собственные характеристики, такие как изменение рода, числа и падежных окончаний, образование сравнительной и превосходной степени, полной и краткой форм и некоторые формы субъективной оценки. Это недоступно китайским прилагательным [3, с. 175]. «Прилагательные в китайском языке могут самостоятельно выступать в роли сказуемого, не имеют форм степени сравнения, эти значения выражаются в языке лексически» [6, с. 12]. Различия в объеме грамматических признаков прилагательных могут вызвать затруднения при образовании форм русских прилагательных.

Наличие у русского прилагательного словоизменительных грамматических категорий рода, числа и падежа позволяет им выполнять синтаксические функции определения (например, *У меня есть красивое платье*) или сказуемого (например, *Вечер тих*).

Прилагательные обычно предшествуют существительным. Как в русском, так и в китайском языках порядок слов при использовании прилагательных одинаков, например: *красивые цветы – 美丽的花, большой дом – 大的房子*.

Для описания одного и того же существительного в русском языке может использоваться несколько прилагательных, в то время как при использовании нескольких прилагательных в китайском языке обычно требуются союзы, например: *Умная, красивая и добрая девушка* (既漂亮又聪明又善良的女孩).

При работе с русскими прилагательными следует учитывать, что многие из слов данного грамматического класса являются многозначными, а также то, что при их использовании может происходить перенос значений с одного разряда на другой. Так, например, в устойчивом выражении *медвежья услуга* притяжательное по форме прилагательное имеет качественное значение (значит, плохая услуга).

Также важно учитывать, что наиболее привычным для китайских студентов, а потому эффективным способом семантизации слов является переводной метод. Однако необходимо учитывать, что определение значения одного и того же прилагательного в русских и китайских словарях может не совпадать. Так, например, прилагательное *остроумный* в Новом русско-китайском словаре имеет несколько определений, часть из которых не совпадает со значениями, указанными в русских словарях: «机智的. Значение – 形容脑筋灵活, 可以随机应变 (описывает человека, который обладает гибким умом, умеющим приспособливаться к любым условиям). 巧妙的. Значение – 精巧美妙, 灵巧高妙 (хитроумный и прелестный, проворный и прекрасный). 俏皮的. Значение – 聪明活泼兼带玩笑或风趣 (умный и живой, любящий шутки и юмор)» [1, с. 26–27].

Указанные особенности перевода русских прилагательных не позволяют использовать переводной метод без дополнения другими методами, например наглядностью. Однако здесь также необходимо учитывать, что значение далеко не всех русских прилагательных можно объяснить при помощи наглядности. «И российские, и китайские методисты считают, что при объяснении слов ... лучшие результаты дает использование двух-трех приемов. Кроме того, важно учитывать этап обучения: приемы перевода и наглядной семантизации рекомендуется использовать на начальном этапе обучения, а толкование средствами изучаемого языка и опоры на связи в лексической системе – на среднем и продвинутом этапах» [7, с. 290].

Таким образом, русский и китайский языки принадлежат к двум совершенно разным языковым семьям, но в использовании прилагательных у них много общего. В процессе изучения русских прилагательных можно использовать сопоставление с китайским языком, которое позволит студентам лучше усваивать русские прилагательные с опорой на сходство с родным языком.

Библиографический список

1. Артемова Л.А. Особенности работы с русскими прилагательными, описывающими человека, в китайской аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8 (26), ч. 2. С. 26–28.
2. Денежкина А.И., Зайцева К.А. Имя прилагательное в русском и китайском языках / Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. Комсомольск-на-Амуре. С. 32–39.

3. Лю Цзибинь. Прилагательные в китайско-русском интеръязыке // Вестник Иркутского государственного университета. 2009. № 4 (8). С. 175–177.
4. Ма Ц. Сопоставительный анализ оценочных прилагательных в публичных речах российских и китайских политиков / науч. рук. О.В. Николаева // Дальневосточный филологический журнал. 2023. Т. 1, № 4. С. 36–42.
5. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. Часть 1.: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Е.И. Диброва и др.; под ред. Е.И. Дибровой. 3-е изд. М.: Академия, 2008. 480 с.
6. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
7. Юйсифу А. Приемы семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в России и в Китае // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (26). С. 289–296.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

КОМПАРАТИВЫ-ЗООМОРФИЗМЫ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

COMPARATIVES-ZOOMORPHISMS IN RUSSIAN AND FRENCH

Е.Л. Бродецкая

E.L. Brodetskaya

Компаратив, зооморфизм, русский язык, французский язык.

В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ компаративов-зооморфизмов в русском и французском языках, результат ассоциативного эксперимента по исследованию зооморфизмов в речи школьников.

Comparative, zoomorphism, Russian, French.

In the article the comparative analysis of comparatives-zoomorphisms in the Russian and French languages is conducted. The result of the associative experiment on the research of using zoomorphisms in students' speech is presented.

Исследования языковых явлений во взаимосвязи с сознанием, мышлением, духовной жизнью человека, национальной психологией, историей и культурой позволяют в последнее время по-новому представить наиболее значимые фрагменты языковой картины мира. Одним из таких фрагментов являются языковые оценки человека [3, с. 87]. Для эмоционально-оценочной характеристики людей используются зооморфизмы, которые давно уже привлекают внимание исследователей, поскольку животные с незапамятных времен играют важную роль в хозяйственно-экономической жизни и традициях носителей языка и повадки животных легко переносятся на человека [1]. К сожалению, устойчивые сочетания, в том числе компаративы-зооморфизмы, вызывают затруднения у школьников, а знание таких выражений необходимо на ОГЭ, ЕГЭ.

В лингвокультурологическом плане интересным становится изучение ассоциаций, стереотипов и образов, которые лежат в основе образования языковых знаков ассоциативным способом. Совместно с обучающимися 9 классов гимназии было проведено исследование с целью выяснить, как проявляются языковые оценки в речи современных школьников, употребляются ли стереотипные компаративы-зооморфизмы в их повседневной речи, проанализировать современное значение компаративов-зооморфизмов в молодежной среде.

В статье приводятся результаты ассоциативного эксперимента, когда информантам было предложено продолжить компаратив ассоциацией. В ходе эксперимента анкеты заполняли 66 человек в возрасте от 13 до 18 лет. Информантам

было предложено 28 слов (имен прилагательных и глаголов) со сравнительным элементом *как*. Например, *болтливый как*, *плавать как*. На заполнение анкет отводилось не более 10 минут. Интерес представляло первое пришедшее в голову сравнение (ассоциация). Следует сказать, что учитывались лишь самые распространенные ответы. Единичные ответы учтены не были. Для определения стереотипных значений компаративов-зооморфизмов нами было использовано несколько словарей русского и французского языков [2; 4; 5; 6; 7].

Все компаративы-зооморфизмы были разделены на три группы. Группа А: отвечают схеме «имя прилагательное + имя существительное»; данные словарей обоих языков совпадают. Группа Б: отвечают схеме «глагол + имя существительное»; данные словарей обоих языков также совпадают. Группа В: стереотипные данные словарей не совпадают в русском и французском языках.

Группа	Компаратив	Зооморфизм		
		русский язык		французский язык (данные словарей)
		данные словарей	данные анкет школьников (%)	
1	2	3	4	5
А	Болтливый как	Сорока	Попугай (68) Сорока (9)	Сорока (une pie) Дрозд (un merle)
	Упрямый как	Осел	Осел (55) Баран (26)	Осел (un âne)
	Кроткий как	Ягненок	Белка (12) Заяц (7) Воробей (7)	Ягненок (un agneau)
	Важный как	Павлин	Павлин (17) Индюк (16) Лев (11)	Павлин (un paon)
	Грязный как	Свинья	Свинья/Кабан (82)	Свинья (un cochon)
	Сильный как	Бык	Бык (31) Слон (17) Медведь (19)	Бык (un boeuf)
	Красный как	Рак	Рак (68) Краб (8)	Рак (un écrevisse)
	Черный как	Ворон	Ворон (27) Кот (18) Пантера (20)	Ворон (un corbeau)
	Трусливый как	Заяц	Заяц (74) Мышь (9)	Заяц (un lièvre)
	Храбрый как	Лев	Лев (47) Волк (15)	Лев (un lion)
Слепой как	Крот	Крот (73)	Крот (un taupe)	
Б	Спать как	Сурок	Медведь (41) Сурок (22)	Сурок (une marmotte)
	Плавать как	Рыба	Рыба (75)	Рыба (un poisson)
	Обращаться как с	Собакой	Собакой (35)	Собакой (un chien)
	Ползти как	Черепаша	Змея (29) Черепаша (21)	Черепаша (une tortue) Улитка (un escargot)

1	2	3	4	5
	Трещать как	Сорока	Сорока (43)	Сорока (une pie)
	Болтать как	Попугай	Попугай (52)	Попугай (un perroquet)
	Есть как	Свинья Птичка	Свинья (61) Слон (15)	Свинья (un cochon) Воробушек (un moineau)
	Жить как	Кошка с собакой	Кошка с собакой (73)	Кошка с собакой (chien et chat)
В	Веселый как	Птичка	Макака (31) Щенок (12) Попугай (8)	Зяблик (un pinson) Дрозд (un merle)
	Гордый как	Орел	Лев (38) Орел (20)	Петух (un coq)
	Немой как	Рыба	Рыба (80)	Карп (une carpe)
	Верный как	Собака	Собака (92)	Пудель (un caniche)
	Беден как	Церковная мышь	Мышь (15)	Церковная крыса (un rat d'église)
	Глупый как	Осел	Осел (29) Баран (15)	Гусь (un oie)
	Тощий как	Селедка	Червяк (16) Жираф (11) Змея (9) Суслик (9)	Копченая селедка (un hareng saur)
	Набиться как	Сельди в бочке	Сельди (36) Хомяки (8) Муравьи (6)	Сардины (des sardines)
	Работать как	Вол Лошадь	Муравей (29) Лошадь/Вол (22)	Собака (un chien)

Как видно из таблицы, далеко не все варианты зооморфизмов совпали. Можно наблюдать *полное совпадение*, *частичное совпадение* и *несовпадение*. *Полное совпадение* (совпадение данных словарей русского и французского языков, данных анкет) можно наблюдать, например, в следующих случаях: *слепой как*, *немой как*, *грязный как* и т. д. Русский и французский языки принадлежат индоевропейской семье языков, поэтому можно предположить, что именно эти сравнительные обороты зооморфизмов являются наиболее древними и потому схожими в обоих языках.

Частичное совпадение (совпадение данных либо словарей русского языка, либо анкет и словаря французского языка) можно наблюдать в большинстве случаев. Например, *ползти как*, *есть как*. Интересен случай *тощий как*: совпали данные словарей русского и французского языков, но не совпали данные анкет. Это говорит о том, что данное выражение (*тощий как селедка*) выходит из употребления в речи русских школьников. *Пересечения и совпадения* в области компаративов свидетельствуют о частичной общности образного фонда сравниваемых культур.

Несовпадение (несовпадение данных анкет, словарей русского языка и словаря французского языка) наблюдается например, в следующих случаях: *гордый как, глупый как, работать как*. Интересен вариант *гордый как*. Школьники закрепили это качество за *львом*, хотя по данным словарей это качество не является ярко выраженным: *Лев – крупное хищное животное семейства кошачьих с короткой желтоватой шерстью и с длинной гривой у самцов* [5]. Словарь французского языка закрепляет за этим прилагательным зооним петух. По данным словарей русского языка, за зоонимом *петух* закреплено качество драчливость: *Петух – 1) домашняя птица с красным гребнем на голове и шпорами на ногах; самец курицы; 2) перен. разг. О заносчивом человеке, забияке; 3) перен. о поджоге, пожаре (красный петух); 4) перен. простореч. о пискливом звуке, срыве голоса во время пения*. Таким образом, различия в области компаративов-зооморфизмов свидетельствуют о различии путей, по которым развивались сравниваемые культуры.

Для ряда случаев характерны родо-видовые отношения. Например, в случае *верный как* данные словарей русского языка и анкет школьников показали, что в русском языке за этим компаративом закреплен зооним *собака*, а во французском языке – *пудель*; немой, как *рыба – карп*, веселый, как *птичка – дрозд, зяблик*.

Таким образом, анализ данных словарей русского и французского языков показал, что большинство стереотипных компаративов-зооморфизмов совпадает; однако анкетирование, проведенное среди школьников, показало, что некоторое количество компаративов-зооморфизмов, считаемых стереотипными, не употребляется в повседневной речи современных школьников.

Библиографический список

1. Абракова Л.В. Лингвокультурные особенности французских и русских сравнений – фразеологизмов с зооморфными характеристиками // Вестник Рязанского государственного университета им. С. Есенина. Вып. № 20/2008.
2. Большой русско-французский словарь: 200 000 слов и словосочетаний / Л.В. Щерба, М.И. Матусевич, С.А. Никитина и др. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2001. 562 с.
3. Гришина О.А., Цзин В. Компаративная оценка внешности человека как отражение языковой картины мира (на материале русского и китайского языков) // Базовые ценности этноса в речи и тексте: материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 87–92.
4. Молотков А.И. Учебный русско-французский фразеологический словарь / А.И. Молотков, М.-Л. Жост. М.: АСТ, 2001. 336 с.
5. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / под ред. В.Г. Гака. М.: Русский язык. Медиа, 2005. 1625 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

SOCIOCULTURAL DESIGN AS A FORM OF ORGANISATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Н.Ф. Ильина, Люсия Врейда Адвени

N.F. Ilyina, Lucia Wreida Adweni

Межкультурная коммуникация, проект, социокультурное проектирование, центр открытого образования.

В статье определен феномен межкультурной коммуникации, описаны фазы социокультурного проектирования и предложены методы и методики социокультурного проектирования. Описан способ участия в социокультурных проектах слушателей в центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Республике Индонезия.

Intercultural communication, project, sociocultural design, open education centre.

The article defines the phenomenon of intercultural communication, describes the phases of sociocultural design and proposes methods and techniques of sociocultural design. The way of participation in sociocultural projects of the listeners of the centres of open education in Russian language and Russian language training in the Republic of Indonesia is described.

Глобализация как мировая тенденция развития общества и цивилизационный вызов в последние годы приобретает все большие масштабы, что актуализирует поиск путей эффективной межстрановой межкультурной коммуникации.

Позволим себе не анализировать подробно все существующие подходы к определению феномена «межкультурная коммуникация», а приведем лишь как результат анализа и синтеза различных точек зрения определение, на которое мы будем опираться при обсуждении данного феномена. Под межкультурной коммуникацией будем понимать обмен информацией и культурными ценностями на различных уровнях взаимопонимания между людьми с различным культурным кодом, обусловленным страноведческими, этно-религиозными особенностями.

Межкультурная коммуникация как обмен информацией, взаимодействия и взаимопонимания различных культур строится на принципах общечеловеческих и национальных ценностей, взаимодополняющих друг друга, и тесно связана с укреплением духовного суверенитета и самобытности отдельных народностей. В данном контексте исследование межкультурной коммуникации как процесса, имеющего определенные социальные цели, имеет особую актуальность [2; 3].

¹ Исследование выполнено по проекту «Создание и развитие поликультурной цифровой образовательной среды в странах Азиатско-Тихоокеанского региона как средства мотивации к изучению русского языка, на примере Республики Индонезия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00017-24-02)

Межкультурный дискурс, как правило, ориентирован на прагматический аспект, связанный с извлечением информации для решения практических задач. Немаловажным является также этический аспект, определяющий ценности, нормы речевого поведения в ситуациях реального общения с учетом национального характера или менталитета.

Рассмотрим решение задачи организации межкультурной коммуникации в центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (далее – Центры), созданных по инициативе и при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации во многих странах мира, в том числе в Республике Индонезия. Центр открытого образования открыт КГПУ им. В.П. Астафьева на базе Института «Секола Тингги Бизнес Руната» (о. Бали). Целью данного Центра является развитие межкультурной коммуникации, популяризации российской науки, культуры и образования, укрепление дружественных отношений между Россией и Республикой Индонезия. Уникальность данного проекта состоит в разработке и реализации образовательных программ на русском языке, а также мультимедийных образовательных ресурсов обучения русскому языку и литературе граждан Индонезии, организации и проведении просветительских, научно-методических, образовательных мероприятий на русском языке.

Содержание реализуемых программ имело общеразвивающий характер и было направлено на знакомство слушателей Центра с национальными особенностями и традициями России. Были реализованы на русском языке следующие программы: «Семь чудес России» (описание интересных мест России на примере Камчатки, о. Байкал, Петергофа, Собора Василия Блаженного, Мамаева кургана, Эльбруса, Хребта Маньпупунер), «О спорт – ты жизнь!», «Такая разная Россия», «Культура и традиции народов России», «Красоты Сибири», «Россия страна возможностей». Кроме того, в центре прошли мероприятия «Масленица», «Музеи России – виртуальная экскурсия», круглый стол «Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному». В ходе освоения программ и участия в мероприятиях слушатели и участники познакомились с основами фонетической и грамматической системы русского языка, расширяли свой лексический запас, совершенствовали навыки общения. На базе Центра слушатели также были включены в социально-культурные проекты.

Социокультурное проектирование представляет собой конструктивную, творческую, практическую деятельность субъекта, в ходе которой осуществляется выявление проблем и их оснований, причин их возникновения, а также разработка путей их решения [1]. По сути речь идет об изменении сложившейся ситуации путем реализации проекта.

В социокультурном проектировании целесообразно выделить следующие этапы.

1. Выявление проблемы или проблемной ситуации, требующей разрешения и ее оснований. Это делается путем анализа сложившейся ситуации. Так как речь идет о социокультурном проектировании, то чаще всего применяются методы анализа не только внутреннего состояния социокультурного объекта, но и его окружения. Например, факторный анализ (SWOT-анализ).

2. Выявление или формирование социального заказа на разрешение проблемы или проблемной ситуации. На этом этапе чаще всего используются методы проблематизации тех социальных групп, которые имеют существенное значение для воздействия на сложившуюся ситуацию.

3. Изучение объекта социокультурного проектирования, т. е. получение и анализ данных о процессах или явлениях, их функционировании и развитии.

4. Целеполагание, которое осуществляется путем сопоставления заказа, потребностей проектанта, его возможностей (имеется в виду владение проектантом способами, технологиями преобразующей деятельности) и условий, в которых будет развернуто социокультурное проектирование. После этого оформляются задачи по достижению цели [4].

5. Прогнозирование, представляющее собой предвидение тенденций и перспектив возможного развития объекта социокультурного проектирования. Существенная роль в прогнозировании отводится моделированию будущего состояния объекта и его экспертной оценке.

6. Разработка собственно проекта со всеми его составляющими.

По сути все этапы сводятся к трем составляющим: оформление проблемного поля, целеполагание и инструментализация.

В социокультурном проектировании в качестве достижения целей были использованы методика матрицы идей, метод аналогии, метод ассоциации, методика мозгового штурма, методика синектики. Данные методики взаимно дополняли друг друга на различных этапах проектирования.

Социокультурное проектирование в Центре было организовано на экологической тематике, так как данное содержание актуально представителям любой страны. По данной тематике всегда можно найти точки пересечения интересов и материал для межкультурной коммуникации.

Слушатели Центра открытого образования были вовлечены в участие в III Всероссийском экологическом фестивале «ЭкоСказы», организованном по инициативе парка «Роев ручей» при поддержке отдела внешних связей департамента Главы города Красноярск, главного управления культуры администрации города Красноярск, главного управления образования администрации города Красноярск.

Предназначение фестиваля – привлечение детей и подростков к различным видам созидательной природоохранной деятельности посредством разработки и реализации социокультурных проектов экологической направленности.

Основные задачи фестиваля заключаются в развитии у детей и подростков проектной культуры, умения выразить свое отношение к природным и культурным ценностям через результаты проектной, исследовательской, творческой деятельности; формировании у детей и подростков экологической культуры и активной жизненной позиции по отношению к глобальным проблемам, стоящим перед человечеством.

В фестивале приняли участие слушатели Центра под наставничеством преподавателя КГПУ им. В.П. Астафьева. Работая с использованием методик

социокультурного проектирования, описанных выше, участники представили проекты в двух номинациях: в конкурсе научных, исследовательских и проектных работ «Природа – бесценный дар, один на всех» и конкурсе фоторабот на природоохранную тему «Экообъектив». Работы слушателей Центра отмечены жюри фестиваля как лучшие, и участники получили соответствующие дипломы и призы. Как отмечают участники, в каждой стране есть экологические проблемы, но задача у всех одна – защищать нашу планету. Благодаря таким фестивалям, как «ЭкоСказы», можно узнать об экологических проблемах, существующих в Индонезии, и как с ними справляются жители. Участие в данном фестивале, по мнению участников, позволило выявить близкие позиции стран-партнеров по экологическим проблемам и вступить в коммуникацию с носителями русского языка.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что вовлечение слушателей Центра в социокультурные проекты способствует развитию межкультурной коммуникации, а сами проекты могут быть использованы как деятельностные форматы обучения на русском языке и обучения русскому языку.

Библиографический список

1. Апажихова Н.В., Долженкова М.И. Социокультурное проектирование как одно из ведущих направлений в сфере дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, вып. 4 (168). С. 30–35.
2. Кулдошева Ш.Б. Теория межкультурной коммуникации как часть общей теории коммуникации, ее лингвистическая и культурная составляющая // Молодой ученый. 2023. № 44 (491) С. 381–383.
3. Леонтович О.А. Межкультурная коммуникация в России: настоящее и будущее // Теория коммуникации и прикладная коммуникация. Вып. 1. Ростов н/Д., 2002. С. 44–47.
4. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОСОВ

ASSOCIATIVE FIELD

AS A WAY OF VERBALIZING A FRAGMENT LANGUAGE
CONSCIOUSNESS OF FOREIGN STUDENTS

К.С. Любавский

K.S. Lyubavsky

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

Ассоциативное поле, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, психолингвистика.
В статье рассматриваются основные теоретические вопросы, связанные с изучением ассоциативного (семантического) поля как способа изучения языкового сознания носителей различных этносов. Ассоциативное поле – тот инструмент, который делает систему являющейся конечным результатом мыслительной деятельности индивида, доступной для наблюдения. Оно характеризует национальную специфику организации этой системы и отражает сложные внутренние связи между понятиями, идеями и символами.

Associative field, linguistic consciousness, associative experiment, psycholinguistics.
The article discusses the main theoretical issues related to the study of the associative field as a way for verbalizing the linguistic consciousness of foreign students. The associative field allows you to verbalize the system, which is the end result of the individual's mental activity. It characterizes the national specifics of the organization of this system and reflects the complex internal connections between concepts, ideas and symbols.

Изучение языкового сознания позволяет понять, какие ценности и установки присущи определенной культуре, какие образцы поведения и мышления формируются в разных общностях, помогает выявить особенности взаимодействия людей внутри группы и между различными группами, а также осознать, какие языковые и культурные барьеры могут возникать при взаимодействии различных этносов. Можно сказать, что изучение языкового сознания приводит к более глубокому пониманию многообразия культурного мира и способствует развитию межкультурного диалога.

Система языкового сознания сложна и динамична, каждая его составляющая оказывается связанной с любой другой составляющей; эти связи непрерывны и неосозаемы для обывателя. Возникает вполне приемлемый вопрос «Как можно исследовать языковое сознание при всей его сложной, многоступенчатой и динамичной структуре?» Исследования показывают, что одним из инструментов изучения языкового сознания является ассоциативное поле.

В соответствии с определением О.А. Ахмановой, ассоциативное поле – это совокупность ассоциативных представлений, так или иначе связанных с данным словом [1, с. 334].

С другой стороны, ассоциативное поле – это не только фрагмент знаний человека, фрагмент семантических и грамматических отношений, но и фрагмент образов сознания, мотивов и оценок носителей той или иной культуры [4, с. 5].

Иными словами, ассоциативные поля – слова, возникающие в сознании человека как реакция на какое-либо слово.

Семантические поля в том или ином языке относительно стабильны, хотя одни элементы могут покидать его, а другие проникать в него, изменяя структуру, так как в результате постоянного информационного воздействия люди начинают переосмысливать некоторые значения слов, происходит трансформация значений, обладающих большой коммуникативной активностью. Например, до пандемии Covid-19 такие слова, как карантин, самоизоляция, вирус, дистанционное обучение, социальная дистанция ассоциировались у людей совсем иначе, чем в нынешнее время.

Термин «языковое сознание» используется в таких науках, как философия, лингвистика, культурология, психология. Впервые его активно начинают употреблять с середины XX в. в трудах по структурной лингвистике.

В настоящее время понятие «языковое сознание» используется в разных научных дисциплинах и толкуется в зависимости от широты исследования и специфики рассмотрения темы.

С точки зрения традиционной лингвистики языковое сознание – правила употребления языка, нормы, упорядоченность языка в сознании. Раньше такой подход был актуальным, но на современном этапе основным стало антропоцентрическое направление в лингвистике. Это привело к расширению исследований в области изучения психических механизмов языка и коммуникации – ассоциативных полей.

С точки зрения психолингвистики языковое сознание – «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [5, с. 36]. Под овнешнением принято считать обеспечение языком возможности обмена информацией в обществе.

Для исследования языкового сознания используется анализ семантики языковых единиц, овнешняющих его в процессе номинации и коммуникации. Языковое сознание изучается экспериментально, преимущественно с помощью ассоциативного эксперимента, который позволяет реконструировать возможные связи языковых единиц в сознании и выявлять характер их взаимодействия в различных процессах понимания, хранения и порождения речи.

Ассоциативный эксперимент используется с целью всестороннего изучения феномена языкового сознания, его структуризации и моделирования [2, с. 266].

Существует несколько видов ассоциативного эксперимента:

Свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым не ставится ограничений на реакции.

Направленный ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается давать ассоциации определенного класса (например, подобрать прилагательное к существительному).

Цепочечный (цепной) ассоциативный эксперимент. Испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул несколькими ассоциациями. Например, дать в течение минуты 10 и более реакций [2, с. 267]. Важной особенностью при проведении ассоциативного эксперимента среди носителей различных этносов является то, что все реакции должны быть даны на родном языке и только по завершении эксперимента респондентам предлагается сделать перевод. Ведь только на родном языке возможно проследить взаимосвязь отдельных слов-стимулов, реакций и психических механизмов, которые эту связь устанавливают.

При анализе словесных реакций испытуемых выделяют синтагматические и парадигматические ассоциации.

Синтагматическими называются ассоциации, грамматический класс которых отличается от грамматического класса слова-стимула и которые, как правило, выражают предикативные отношения (часы – *идут*, автобус – *едет*). Парадигматические ассоциации представляют собой реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы (кошка – *собака*, мать – *отец*).

Среди словесных реакций в психолингвистике выделяют также реакции, отображающие:

- родовидовые отношения (стол – *мебель*);
- звуковые ассоциации (дом – *том*);
- ситуационные связи обозначаемых предметов (кошка – *молоко, мышка*);
- клише (мастер – *золотые руки*);
- социально-детерминированные (женщина – *мать, хозяйка*).

Существуют специальные словари ассоциативных норм. Одним из самых известных является словарь Дж. Диза, выпущенный в 1965 г. Первым отечественным словарем такого рода «Словарь ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева (Москва, 1977).

На сегодняшний день наиболее обширным словарем на русском языке является «Русский ассоциативный словарь», сост. Ю.А. Сорокин, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. В этом словаре около 1277 стимулов, в качестве ответов представлено 12 600 разных слов, а всего зафиксировано более миллиона реакций.

Таким образом, результаты ассоциативного эксперимента весьма значимы для современных психолингвистических исследований, в том числе для изучения структурно-семантических особенностей языковых единиц и их роли в речемыслительных и других когнитивных процессах. С помощью ассоциативного эксперимента можно выявить: какие понятия, стереотипы и символы в ассоциативном поле занимают доминирующую позицию (ядро); какие слова-реакции близки к ядру, но в силу определенных лингвокультурологических особенностей уступают по частотности (околоядерная зона); какие ассоциаты являются самыми редкими (периферийная зона).

Изучение языкового сознания является ключом к пониманию идеалов и ценностей, характерных для определенного этноса. Это способствует улучшению взаимопонимания между представителями различных культур и более гармоничной межкультурной коммуникации. Этот процесс положительно сказывается на качестве обучения и способствует развитию толерантности и открытости к различиям.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 571 с.
2. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях // Психология. 2019. № 1А. С. 265–275.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
4. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // От стимула к реакции. М.: АСТ-Астрель, 2002. Т. I. 784 с.
5. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 34–47.

КЛАССИФИКАТОРЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ И ВОЗМОЖНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

CLASSIFIERS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: FEATURES OF THE CATEGORIZATION SYSTEM AND POSSIBLE USE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Е.А. Пархоменко, М.А. Винокурова

E.A. Parkhomenko, M.A. Vinokurova

Классификаторы, счетные слова, РКИ, числительное.

В статье анализируется понятие классификатора, а также типы связи между элементами счетных конструкций в русском языке и их морфологические особенности. Авторы заключают, что создание системы упражнений, основанной на этих особенностях, будет полезным для изучающих русский язык как иностранный, так как корректное употребление классификаторов важно для студентов-иностранцев для полного овладения ими нормами русского языка.

Classifiers, counting words, Russian as a foreign language, numeral.

The article analyzes the concept of a classifier, as well as types of connections between elements of classifier constructions in the Russian language and their morphological features. The authors conclude that creating a system of exercises based on these features will be useful for students of Russian as a foreign language, since the correct use of classifiers is important for foreign students to fully master the norms of the Russian language.

В статье «Счетные слова, или классификаторы в русском языке: особенности системы категоризации» М.Л. Гордиевская утверждает, что «в русском языке счетные слова не образуют специальную категорию, поэтому классификаторы представляют здесь не обязательную (грамматическую), а семантическую категорию» [3, с. 102]. Однако она признает, что в русском языке классификаторы столь же важны, как и в любом другом языке, где они образуют постоянную категорию. Так, например, «ошибка в классификаторе воспринимается, как грубое нарушение языковой нормы» [3, с. 102]. Нельзя сказать: *долька хлеба, ломоть лимона, щепотка гречки* и др. Данные примеры показывают нам, что классификаторы весьма «чувствительны» к свойствам предмета. Автор подводит итог, что русские счетные слова могут различать следующие семантические свойства предметов счета:

- плоский/объемный;
- сыпучий/твердый/жидкий;
- однородный/разнородный;
- делимый на равные части/делимый на неравные части;
- упорядоченный/неупорядоченный [3, с. 104].

Мы полагаем, что данные семантические свойства предметов неразрывно связаны в сознании носителей с концептами-представлениями и объективируются в так называемых образных семах, которые актуализируются при восприятии предметов окружающего мира. Данный тип концепта «снимается» сознанием носителей языка с присущих предмету вышеперечисленных характеристик.

А.В. Богачева в статье «Сравнительно-сопоставительный метод при изучении способов выражения предметно-количественного значения на уроках РКИ» разделяет способы передачи предметно-количественных значений с участием счетных слов на четыре группы.

1. Общепринятые (в том числе и в других языках) единицы измерения: килограмм, литр, тонна и под. Например: *метр ткани, килограмм яблок* и т. п. Сюда же относятся и их бытовые замены: *чашка, ведро, ящик, пакет* и др. Например: *пачка сигарет, горсть орехов, щепотка соли, ложка дегтя в бочке меда* и др.

2. Заместители имен числительных: *пара, тройка, сотня, десяток, дюжина* и др. Например: *десяток яиц, пара носков, сотня рублей*.

3. Названия (в том числе и метафорические) разных множеств и совокупностей: *масса, группа, толпа, рота, банда, куча, стая, стадо* и т. п. Например: *отряд геологов, стая птиц, гора арбузов, лес рук*.

К третьей группе также относятся определители, сочетающиеся лишь с отдельными названиями предметов: *кочан капусты, головка чеснока, гроздь рябины, связка ключей* и др. Имеются и слова, которые являются «лишними»: без них количественно-именное сочетание возможно. Автор отмечает, что «их участие придает речи официально-деловой характер: *сто голов овец, пять человек пострадавших* и т. д.».

1. Количественные определители, вступающие в соединение с числительными. Например: *два литра молока, пять мешков картофеля, четыре экземпляра диссертации* и т. п. [2, с. 310].

Переходим к рассмотрению связи между элементами счетной конструкции (далее – СК) в русском языке, которая имеет следующие морфологические особенности:

1) существительное в именительном падеже согласуется с числительным *один* в роде и числе: *один стул, одна кошка, одно письмо, одни сутки*;

2) существительное в родительном падеже согласуется с числительным *два* в роде: *два кота, две кошки, два окна*;

3) существительное в родительном падеже, единственном числе следует за числительными *два, три* и *четыре*: *три стола*;

4) существительное в родительном падеже, множественном числе следует за числительным *пять* и другими выше разрядом: *шесть столов* [4].

Таким образом, конструкция Num + N имеет следующую деривацию:

1) (один + N_{nom}) gender, number, где N – существительное, nom – именительный падеж, (...) gender – согласование по роду, (...) number – согласование по числу;

2) (два + Nsggen)gender, где N – существительное, sg – единственное число, gen – родительный падеж, (...)gender – согласование по роду;

3) три (четыре) + Nsggen, где N – существительное, sg – единственное число, gen – родительный падеж;

4) пять + Nplgen, где N – существительное, pl – множественное число, gen – родительный падеж [1, с. 79–80].

В примерах далее продемонстрирована СК в зависимости от употребления числительных *один, два, три (четыре)* и *пять* и других выше разрядом:

– *одно окно* (числ. один в ср. р.+ сущ. окно в ед. ч., ср. р., им. п.);

– *две кошки* (числ. два в жен. р. + сущ. кошка в ед. ч., жен. р., род. п.);

– *три (четыре) стула* (числ. три + сущ. стул в ед. ч., муж. р., род. п.).

– *пять (шесть, семь и т.д.) ручек* (числ. пять + сущ. ручка в мн. ч., жен. р., род. п.).

Конструкция Num + N может быть модифицирована особыми словами, которые располагаются между числительным и существительным. Такими модификаторами выступают: 1) квантификаторы, позволяющие дискретно воспринимать объекты: *штука, человек, единица*, 2) слова с собирательным значением: *группа, рой, охапка*, 3) мерные слова, среди них: а) обозначающие вместители: *стакан, повозка, коробка*, б) выражающие неделимое целое или часть целого: *буханка, кусок, осколок*, с) обозначающие единицы измерения: *килограмм, метр, минута* [1, с. 80].

В рамках СК счетное слово (Cl – classifier) занимает место существительного (N), а считаемый или измеряемый предмет выражен формой Ngen. Так, в словосочетании *две пачки молока* модификатор *пачка* согласуется с числительным *два* в роде и падеже (жен. р., им. п.), а существительное *молоко* выражено родительным падежом [Там же, с. 81].

Таким образом, категория считаемости в русском языке реализуется двумя типами СК: Num + N и Num + Cl + Ngen. СК образуется синтаксически. Единицы согласуются морфологически в роде, числе и падеже.

Мы полагаем, что неправильное употребление классификаторов вызывает дезориентацию человека в его когнитивной картине мира из-за того, что образ той или иной реалии в сознании людей выбивается из привычных рамок. Проанализировав типы связи между элементами СК в русском языке и их морфологические особенности, мы полагаем, что создание системы упражнений, основанной на этих особенностях, будет полезным для изучающих русский язык как иностранный, так как корректное употребление классификаторов очень важно для студентов-иностранцев для полного овладения ими нормами русского языка, а ошибки будут бросаться в глаза тем, для кого русский язык является родным. Это происходит из-за того, что носители русского языка могут без труда уловить несоответствие хотя бы одного из исторически сложившихся когнитивных классификаторов, описывающих тот или иной концепт.

Библиографический список

1. Багдужева А.В. Категория считаемости в теории языковых контактов (на материале русского и китайского языков) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-schitaemosti-v-teorii-yazykovyh-kontaktov-na-materiale-russkogo-i-kitayskogo-yazykov>
2. Богачева А.В., Макарова М.Д. Сравнительно-сопоставительный метод при изучении способов выражения предметно-количественного значения на уроках РКИ // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 308–309.
3. Гордиевская М.Л. Счетные слова, или классификаторы в русском языке: особенности системы категоризации // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: материалы II Международной научно-практической конференции: памяти профессора кафедры английской филологии Ф.А. Литвина. Орел, 10–11 октября 2017 года / Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. Орел, 2017. С. 101–104.
4. Русская грамматика. URL: <http://rusgram.narod.ru/index.html>

РУССКАЯ И ИНДОНЕЗИЙСКАЯ ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА ВРЕМЕНИ)¹

RUSSIAN AND INDONESIAN LINGUISTIC WORLDVIEW: COMPARATIVE ANALYSIS (BASED ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT OF TIME)

В.Г. Слесарев

V.G. Slesarev

Картина мира, языковая картина мира, концепт, культурная идентичность.

В статье раскрываются особенности языковой картины мира русских и индонезийцев, рассматриваются сходство и различия в понимании, восприятии и отношении ко времени русских и индонезийцев, приводятся причины и примеры различий.

Worldview, linguistic worldview, concept, cultural identity.

This article reveals the features of the linguistic picture of the world of Russians and Indonesians, examines the similarities and differences in the understanding, perception and attitude of Russians and Indonesians to time, provides reasons and examples of differences.

Развитие двусторонних отношений России и Индонезии в данный момент находится на высоком уровне. В Индонезии наблюдается растущий интерес к изучению русского языка и культуры, что требует, в свою очередь, и изучения индонезийского языка для специалистов из России. Выявленные особенности языковой картины мира двух культур помогут студентам, преподавателям и исследователям лучше понять значения слов и выражений, а также культурные смыслы, которые могут быть связаны с ними.

Термин «картина мира» впервые был использован физиком Г. Герцем для описания совокупности внутренних представлений человека о внешнем мире, которые используются для формирования логических выводов о поведении объектов в этом мире. В научных кругах также можно встретить менее распространенные понятия, такие как «образ мира» и «модель мира».

Идеи, лежащие в основе концепции картины мира, можно проследить в античных исследованиях языка. Картина мира рассматривается как совокупность теоретических (философско-научных), нетеоретических (религиозно-художественных) и донаучных форм познания. Основы лингвистического исследования картины мира были заложены в работах В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б.Л. Уорфа, А.А. Потебни. Проблема статуса картины мира связана с вопросами взаимодействия языка, мышления и действительности [1, с. 398].

¹ Исследование выполнено по проекту «Создание и развитие поликультурной цифровой образовательной среды в странах Азиатско-Тихоокеанского региона как средства мотивации к изучению русского языка, на примере Республики Индонезия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00017-24-02.

М.В. Пименова дает следующее определение: «Языковая картина мира – это совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» [3, с. 26]. При таком подходе язык рассматривается как определенная концептуальная система и как средство оформления концептуальной системы знаний о мире.

Язык является бесценным зеркалом культуры, отражая и сохраняя знания, традиции и ценности общества. В каждом языке существуют ключевые концепты, которые представляют собой уникальные культурные идеи и символы. Например, в русском языке слово «душа» является одним из таких концептов, отражающим глубокое духовное понимание и эмоциональность русского народа.

Эти ключевые концепты помогают лучше понять историю, менталитет и образ жизни народа, говорящего на данном языке. Они также могут служить мостом между различными культурами, позволяя видеть мир глазами других людей и лучше понимать их поведение и мотивы.

В целом, язык играет ключевую роль в формировании и передаче культурной идентичности, а анализ ключевых концептов может помочь глубже проникнуть в суть культуры и человеческого опыта.

Многие ученые полагают, что чувство, порожденное временными циклами, было перенесено на ось времени, когда время начало не только ощущаться, но и осмысливаться. Восприятие времени как линии, идущей из прошлого через настоящее в будущее, присуще людям, их социальной жизни и умственной деятельности. Представления, формируемые в результате трудовой и общественной практики, определяют линейное, историческое понимание времени. В мировосприятии нового (исторического) человека отношения с природой меняются, центр, управляющий действиями, перемещается из прошлого в будущее, циклическое восприятие времени замещается линейным, а мифологическое сознание уступает место историческому, разделяющему действие и цель.

Полноценное выражение категории времени, как важнейший элемент русской языковой картины мира, получает в том полном образе времени, который сформировался в русской культуре и нашел непосредственное отражение в языке.

Многие исследователи отмечают, что для русского языкового сознания свойственно восприятие времени скорее как плавного течения, чем быстрого бега или полета. Именно этим объясняется использование в нашей речи таких своеобразных единиц измерения времени, как *русский час*, *московский час*, *русский месяц*, *деревенский месяц* и др. Временная расплывчатость русского часа обнаруживается в выражениях, которые обращают внимание на неопределенность протяженности: *Русский час долог*; *Русский час – все сейчас*; *В русский час много воды утечет (сейчас)* [2, с. 60].

Доказательством такого восприятия времени также могут служить пословицы, раскрывающие отношение русского народа к течению времени. Действительно, такое свойство отстраненности, как скорость времени (больше количественная характеристика), получает качественную оценку, предстает в сознании русского человека и в народном опыте оценочно маркированным: *Тише едешь – дальше будешь*, *Поспешишь – людей насмешишь*, *Скорого дела не хвалят*.

На индонезийском языке говорят о будущем как о событии, которое происходит перед ними, а прошлое остается позади. В некоторых научных работах были представлены убедительные доказательства пространственной интерпретации времени на индонезийском языке [5, с. 8]. Индонезийцы используют в своей речи выражения продолжительности времени через слова, обозначающие расстояние (*waktunya panjang* – время – длинное), а также количество (*tidak ada banyak waktu lagi* – времени больше нет).

Понятие «*Jam karet*» (дословно «резиновое время») предполагает не только гибкость, но и неопределенность, связанную со временем, изображает время в непредвиденных событиях, крупных, как наводнение, или незначительных, как пробка в час пик, где время может быть сжато до минут или секунд или растянуто и расширено до часов или дней. Индонезийцы могут использовать слово «*kemarin*» (вчера), чтобы указать на событие, которое произошло не обязательно за день до этого, но в неопределенное время в прошлом. Точно так же слово «*besok*» (завтра) можно интерпретировать как фактическое завтра или какое-то время в будущем, например, на следующей неделе или через два месяца [4, с. 5]. В том, как индонезийцы воспринимают время, есть своего рода изменчивость: оно течет по-разному в зависимости от конкретной ситуации.

Рассматривая концепты времени в русском и индонезийском языках, стоит отметить их сходство в линейном понимании времени как русских, так и индонезийцев. Главным же различием является отношение ко времени – русские рассматривают его как плавно текущую реку, в то время как индонезийцы в зависимости от ситуации определяют продолжительность времени по-разному.

Библиографический список

1. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. №. 2. С. 396–405.
2. Михеева Л.Н. «Время» в русском языковом сознании // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2, № 1 (7). С. 57–63.
3. Пименова М. В. Языковая картина мира. 201 Parhan M. et al. Orang Indonesia dan Jam Karet: Budaya Tidak Tepat Waktu dalam Pandangan Islam // *Sosietas: jurnal pendidikan sosiologi*. 2022. Т. 12, No. 1. P. 25–34.
4. Rajeg G.P.W., Siahaan P., Gaby A. The spatial construal of TIME in Indonesian: Evidence from language and gesture // *Linguistik Indonesia*. 2022. Т. 40, No. 1. P. 1–24.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF THE COLORATIVE VOCABULARY

А.В. Титова

A.V. Titova

Научный руководитель В.И. Пихутина
Scientific adviser V.I. Pikhutina

Колоративная лексика, лингвокультурология, инофоны, методика преподавания русского языка.

Статья посвящена описанию лингвокультурологического потенциала колоративов при обучении русскому языку как родному или иностранному. Раскрывается ценность культурологического комментария, суть приемов визуализации и семантизации колоративов, специфика работы с цветообозначениями при подготовке к ОГЭ по русскому языку.

Colorative vocabulary, linguoculturology, international students, Russian language teaching methods.

The article is devoted to the description of the linguocultural potential of coloratives when teaching Russian as a native or foreign language. The value of cultural commentary, the essence of techniques for visualization and semantization of coloratives, and the specifics of working with color terms in preparation for the basic state examination in the Russian language are revealed.

Визуальное восприятие является ключевым элементом в создании картины мира, поскольку большая часть информации приходится на зрительный аппарат. Природа создает «предпосылки цвета в его естественном выражении» [2, с. 93].

Культурный контекст выводит знак за пределы «чистой визуальности» благодаря разного рода ассоциациям [Там же, с. 94]. Соответственно, о цвете можно говорить как о совокупности «осмысленных и прочувствованных человеком эмоционально-ценностных и культурно-окрашенных смыслов» [1, с. 8]. Так, например, номинация объект-ориентированных цветообозначений (землистый, цвет морской волны) во многом зависит от природных условий, в которых развивалась та или иная культура. Колоративная лексика, таким образом, становится кодом, заключающим информацию «об окружающей местности, истории пути и ментальных особенностях народа» [4, с. 183].

Полагаем, что в школьной практике важно применять лингвокультурологический подход, особенно в классах с инофонами. Акцент на цветовой лексике как неотъемлемой части культурного пространства позволяет расширить кругозор обучающихся, способствует более глубокому пониманию художественного текста, лучшему восприятию его эстетической ценности. Для инофонов такой

подход будет особенно полезен, поскольку позволит им органично встроиться в пространство русской культуры.

В качестве материала исследования выбран сборник Б. Петрова «Теплая земля», так как лирические миниатюры и рассказы насыщены цветообозначениями, служащими для поэтического описания природы Красноярского края.

Рассмотрим, как можно организовать работу с колоративами в школе.

I. Прием «Пропуск цветовой лексемы». Лингвокультурологический комментарий учителя

Пример задания. Прочитайте фрагмент из лирической миниатюры Бориса Петрова «Прилетели теплые ветры». Предположите, какое слово со значением цвета пропущено в тексте. Аргументируйте свой ответ.

«В чащах по берегу кое-где остались на ветвях ... (*алые*) ягоды калины – так и светятся, словно капли крови» [3, с. 25].

Учащимся важно обратить внимание на подсказку, выраженную в словосочетании *капли крови*.

После обсуждения вариантов учитель называет правильный ответ и дает лингвокультурологический комментарий.

Пример комментария. Алый цвет используется Б. Петровым при описании ягод калины и выполняет живописную функцию. Это цветообозначение связывается у нас с артериальной кровью, поэтому неслучайно в русской языковой картине мира *алый* связывается с чем-то близким, родным (*алая лента, алый кушак* или *аленький цветочек*) и воспринимается в нашей культуре как эстетическая ценность.

II. Приемы визуализации и семантизации колоративов. Работа с контекстом

На первом этапе учитель задает учащимся вопросы, связанные с особенностями объект-ориентированных цветообозначений и причинами их появления: *Что объединяет такие цвета, как малиновый, рябиновый, брусничный? Как и почему возникли такие наименования цветов?*

Второй этап предполагает визуализацию и семантизацию колоративов. Как для инофонов, так и для русскоязычных учащихся важно точное представление цвета, поскольку это позволит уместно включать в сочинения-описания колоративы и использовать их в речи.

На занятии следует поработать с контекстами, в которых используется та или иная языковая единица с семантикой цвета. Так, интересным видится рассказ Б. Петрова «Рябчик и рябина», в котором обыгрывается цветовое сходство птицы и растения: «Это рябчики перекликаются, рябые петушки с **рябиновыми** бровями. <...> Заметили в народе эту дружбу – даже имена птице и дереву дали от одного корня: рябчик и рябина» [3, с. 126]. Важно сделать акцент на том, что Борис Петров описывает природу Красноярского края, поэтому нередко в его творчестве возникают цветообозначения, связанные, например, с определенным растением, произрастающим в Сибири, то есть человек, как представитель своей культурной общности, создает собственные представления о мире.

III. Подготовка к ОГЭ по русскому языку

Цветовые обозначения способны встраиваться в структуру тропов и фигур. Это позволяет исследователям выделять колоративы-номинативы и колоративы-элокутивы по выполняемой ими функции в художественном тексте: номинативной или изобразительно-выразительной. Согласно демонстрационному варианту ОГЭ 2024 г. 11 задание связано с поиском в предложениях средств выразительности. Педагог может создавать задания такого типа, используя тексты Бориса Петрова, насыщенные колоративными тропами и фигурами. В качестве дополнительного задания учащимся предлагается порассуждать над семантикой колоративов и их ролью в создании языковой картины мира.

Пример задания 11. Укажите варианты ответов, в которых средством выразительности речи является эпитет.

1. От первых желтых прядей на березах к кумачовым рябинам и малиновым осинам.
2. Но в целом в эту пору лес стоит еще зеленый.
3. Остальные вскоре просто пожелтеют, когда стгорят красные осиновые факелы.
4. Или вдруг ночью после ясного золотистого вечера зашелестит по крыше короткое несчастье.

Дополнительное задание. Каким образом через цветовые лексемы рисуется картина сибирской осени? С чем связываются в русской языковой картине мира следующие цвета: *золотистый, желтый*? Какое значение приобретают в контексте эти колоративы (лексемы с семантикой цвета)? Дайте толкование цвету *кумачовый*. Что обозначает лексема *кумач*?

Третья часть экзамена по русскому языку в 9 классе предполагает написание сочинения. Нередко высказывания, предлагаемые в качестве темы сочинения, связаны с определением особой роли изобразительно-выразительных средств в художественном тексте.

Пример задания 13.1. Напишите сочинение-рассуждение, раскрывая смысл высказывания русского писателя В.Г. Короленко: «Русский язык... обладает всеми средствами для выражения самых тонких ощущений и оттенков мысли».

В качестве текста-основы для представленного выше высказывания педагог может предложить обучающимся лирическую миниатюру Бориса Петрова «Весна идет на перевал». Приведем отрывок из произведения: «Кое-где в ручьях еще прячется укрытый тенью старый грязный лед, но на сухих взлобках густо выпали яично-желтые, мохнатые, сонные подснежники» [3, с. 53].

Подготовка к написанию сочинения может проходить в формате беседы. Важно акцентировать внимание обучающихся на лексемах с семантикой цвета, встраивающихся в структуру тропов. Так, следует проанализировать колоративный эпитет *яично-желтые подснежники*, который в структуре текста выполняет не только описательную и смысловозначительную функции (подразумевается определенный вид подснежника: весенник, или эрантис), но и связывается с идеей рождения нового. Цветовое обозначение в данном контексте становится

и символом весны, и символом жизни, поскольку цветовой композит формируется на такой отпредметной базе: яичный – яйцо. Обращение к восточнославянскому фольклору помогает выявить глубинные смыслы такого колоратива: яйцо связывается с первоосновой, микрокосмом.

Таким образом, может быть предложен следующий ряд вопросов для работы с данным колоративом: «Почему писатель называет подснежники не просто желтыми, а яично-желтыми? С чем ассоциируется у вас яйцо? Какие символические значения возникают у цветообозначения *яично-желтый*?»

Прототипом желтого цвета в ряде разных дефиниций является именно яичный желток, поэтому учитель может предложить обучающимся выписки из различных словарей, чтобы школьники проследили такую закономерность и поразмышляли, почему в русской языковой картине мира именно яичный желток определяет значение желтого цвета.

Итак, описанный «цветовой» подход с использованием текстов Бориса Петрова позволит инофонам лучше воспринять особенности русской языковой картины мира, а у сибирских школьников углубленное изучение колоративов поможет формированию национально-культурной идентичности.

Библиографический список

1. Гатауллина Л.Р. Роль цветообозначений в концептуализации мира (на материале фразеологизмов английского, немецкого, французского, русского и татарского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гатауллина Лилия Равиловна. Уфа, 2005. 24 с.
2. Кондаков И.В., Брусиловская Л.Б. Цвет как феномен культуры // Социальные трансформации. 2019. № 30. С. 92–97.
3. Петров Б.М. Теплая земля: Страницы лесного дневника. Красноярск: Кн. изд-во, 1982. 152 с.
4. Шайхисламова Р. Основные подходы к исследованию лексики, называющей цвета, в современной лингвистике // Научный прогресс. 2022. № 3. С. 183–186.

ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

PHRASEOLOGISM AS A FRAGMENT OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Цао Лиай

Cao Liai

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

Фразеологизм, языковая картина мира, моральные установки китайского народа.

В статье представлен анализ фразеологизмов китайского языка в аспекте отражения ими языковой картины мира. На примере фразеологических единиц выделены основные моральные установки, на которых строится взаимодействие людей в китайском обществе.

Phraseology, linguistic picture of the world, moral attitudes of the Chinese people.

The article presents an analysis of phraseological units of the Chinese language in the aspect of their reflection of the linguistic picture of the world. Using phraseological units as an example, the basic moral principles on which interaction between people in Chinese society are based are highlighted.

Изучение языковой картины мира имеет большое значение как для освоения определенного языка, так и для понимания культуры народа, потому что в языковой картине мира фиксируются основные особенности языка, культуры и менталитета народа. Под картиной мира ученые понимают упорядоченную «совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также в групповом, индивидуальном) сознании и обязательную для всех носителей языка» [5].

Термин картина мира стал широко использоваться в лингвистике с конца XX в. В настоящее время большинство ученых придерживаются мнения, что «в основе каждого конкретного языка лежит особая модель, или картина мира, и говорящий обязан организовать содержание высказывания в соответствии с этой моделью» [6, с. 12].

Языковая картина мира передается прежде всего при помощи семантики языковых единиц, которая позволяет фиксировать и передавать ее особенности. Богатыми возможностями для отражения картины мира обладает фразеология, которая «является одним из наиболее ярких, своеобразных пластов языка», неразрывно связанных с важнейшими компонентами народной культуры и отражающих языковую картину мира [3, с. 542].

Фразеология как наука решает ряд важных вопросов: «выявляет характеристики фразеологизмов, изучает отношения фразеологизмов с другими единицами языка, отслеживает случаи употребления фразеологизмов... изучает методы

наполнения языка с помощью фразеологических единиц... рассматривает их классификацию» [4, с. 58].

Фразеологизмы играют важную роль в языке и речи.

1. В речи они помогают передать настроение и сделать предложения более яркими.

2. Фразеологизмы в силу краткости их формы и емкости содержания можно использовать для обобщения идеи, выражения эмоций или положения дел.

3. Фразеологизмы обладают высоким лингводидактическим потенциалом и важны для освоения грамматики, расширения словарного запаса и совершенствования выразительных навыков.

В мировом лингвистическом ландшафте каждый язык имеет свою систему фразеологизмов, которые отражают социальные обычаи, исторические корни и особенности различных культур. «Изучая структуру, значение и культурный фон фразеологизмов, мы можем лучше понять разнообразие и сложность языков, а также общение и взаимодействие различных культур» [3].

Одним из фрагментов языковой картины мира, отражающих фразеологизмы, являются моральные установки народа. Моральные установки – это оценки и предрасположенность людей к «определенному типу взаимодействия с другими людьми: доверительному или подозрительному, честному или своекорыстному, альтруистическому или эгоистическому» [1, с. 3]. Как морально-психологический феномен, моральная установка означает устойчивое представление о поведении, качествах и личности других людей и групп в моральной жизни.

Фразеологизмы как носители культурной информации точно и живо отражают китайскую национально-культурную специфику, уникальную психологическую составляющую китайской нации, ее способ мышления, эстетический критерий и ценностное направление национальной традиции.

Ниже приведены некоторые китайские устойчивые выражения, отражающие моральные установки китайского народа.

1. Следование социальным нормам поведения, самоограничение: 安分守己.ān fèn shǒu jǐ – Согласно своей доле ограничивать себя, знать свое место [2, с. 15].

2. Различать добро и зло и давать справедливую оценку, отделять правду от лжи: 褒善贬恶.bāo shàn biǎn è – Хвалите хороших людей за то, что они делают; обличайте плохих людей за то, что они делают [Там же, с. 28].

3. Честность, верность своим убеждениям: 赤胆忠心.chì dǎn zhōng xīn – Верная селезенка, честное сердце, что означает «беззаветная преданность» [Там же, с. 72].

В семантике данного фразеологизма особую роль играет значение его составного элемента 赤chì, который в китайском языке означает красный цвет, символизирующий истинную чистоту и используемый для обозначения очень верных, преданных людей. В русском языке имеет эквивалент «верой и правдой».

4. Бескорыстие, коллективизм (подчинение личных интересов интересам общественным): 大公无私.dà gōng wú sī – дословно «Все для общества, ничего

для себя». В «Китайско-русском фразеологическом словаре» для этого устойчивого выражения дается следующее определение: «бескорыстие, справедливый, беззаветный, кристально честный, беспристрастие» [2, с. 92].

5. Ценность труда и учебы: 发愤忘食.fā fèn wàng shí – в словаре значение фразеологизма определяется так: «Работать или учиться с подъемом, забывая о еде» – усердно заниматься; упорно учиться [2, с. 116].

Эти фразы выражают различное отношение людей к морали, отражают позиции и тенденции, которых они придерживаются при решении нравственных вопросов. Эти фразы также могут использоваться в качестве стандартов и критериев, по которым люди оценивают себя и других с точки зрения морали.

В заключение следует отметить, что фразеологизмы играют важную роль в языке. Они не только передают конкретную информацию и выражают абстрактные понятия, но и повышают гибкость и разнообразие языка. В общении и самовыражении разумное и точное использование фразеологизмов может сделать язык более ярким, точным и выразительным.

Библиографический список

1. Артемов Г.П. Моральные установки и ценности населения России в европейском контексте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2011. Сер. 6. Вып. 2. С. 3–9.
2. Готлиб О.М., Му Хуаин. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений. 2-е изд., стереотип. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. 596 с.
3. Ли Ли, Ли Шуцзинь. Отражение национально-культурного аспекта в китайских и русских фразеологизмах // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 37, № 4. С. 542–553.
4. Рахматуллина Л.А. Фразеологизм как основная единица фразеологии // Цифровая наука. № 11. 2020. С. 57–68.
5. Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ Восток Запад, 2007. 314 с.
6. Черникова С.Н. Национальная специфика фразеологической картины мира: на материале наименований компонентов природного ландшафта в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2016. 24 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА

THE PLACE OF PEDAGOGICAL PROSE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FOREIGN STUDENT

Л.А. Богданова, О.Ю. Овченкова

L.A. Bogdanova, O.Yu. Ovchenkova

Педагогическая проза, педагогические функции художественной литературы, обучение русскому языку как иностранному.

В статье представлен опыт использования педагогической прозы в обучении студентов-иностранцев русскому языку. Включение произведений художественной литературы в содержание обучения позволяет создать условия для освоения лексики и грамматики, ввести в мир русской культуры, стать основой профессионально-педагогического опыта будущих педагогов.

Pedagogical prose, pedagogical functions of fiction, teaching Russian as a foreign language.

The article presents the experience of using pedagogical prose in teaching foreign students the Russian language. The inclusion of works of fiction in the content of education allows you to create conditions for mastering vocabulary and grammar, introduce into the world of Russian culture, and become the basis of the professional and pedagogical experience of future teachers.

Подготовка к профессии педагога студента, для которого русский язык не является родным, характеризуется рядом особенностей, среди которых, безусловно, единство интеллектуального и речевого развития, опора на национальные культурные традиции обучающихся, деятельностный подход к освоению педагогического знания. На наш взгляд, одним из путей профессионально-личностного становления студентов-иностранцев может стать включение произведений педагогической прозы в содержание образования.

Литература для будущего педагога может стать не только иллюстрацией теоретических положений педагогики, психологии, методики, но самостоятельным источником педагогических знаний.

Предлагая студентам художественные произведения, используемые в качестве источника знаний о педагогических явлениях, следует руководствоваться следующими критериями отбора:

– художественный уровень произведений литературы, эмоциональность, образность, реалистичность;

- многопроблемность произведения, наличие нравственных и социальных проблем;
- актуальность, востребованность временем решения обозначенных в произведении проблем;
- разносторонность и разноуровневость изображения педагогической реальности;
- неоднозначность решения проблем, возможность интерпретаций в поиске решений;
- изображение позиций различных участников конфликта, психологическая и художественная мотивированность их поступков и действий;
- «доминанта на лицо ребенка», уважение к правам ребенка, гуманистический пафос произведения;
- возможность домысливания ситуаций на основе филологического анализа текста.

Кроме указанных критериев, художественный текст должен обладать педагогическим потенциалом. Текст с педагогическим потенциалом можно назвать тот текст, который несет в себе гуманные смыслы. В произведении литературы закодирована модель творчества, в которой есть педагогическое содержание: воспитание личности, образование личности с целью ее совершенствования, стремление личности к совершенствованию, что тесно связано с педагогической деятельностью и педагогическим творчеством.

Помимо этого, текст художественного произведения позволяет расширить кругозор обучающихся, освоить новую лексику, создать ситуацию диалога, живого обсуждения, формирующую коммуникативные компетенции студента.

В качестве примера предложим материал для проведения занятия, посвященного роли учителя в становлении новой советской школы. Обратимся к повестям В.П. Астафьева «Последний поклон» и Ч.Т. Айтматова «Первый учитель». Содержательно эти произведения очень близки. События их разворачиваются в сибирской деревне и далеком степном аиле в послереволюционное время, когда в селениях впервые появляется школа. Об этом периоде рассказывают бывшие ученики – один стал великим русским писателем, другая героиня – академик. Какими вспоминаются школа, учитель, его роль в жизни села и учеников? Предложим студентам сопоставить ситуации, выявив их гуманистический смысл.

Обратимся к ситуации из повести В.П. Астафьева:

А в какой школе начали работу наши учителя! В старом деревенском доме с угарными печами. Парт не было, скамеек не было, учебников, тетрадей, карандашей тоже не было. Один букварь на весь первый класс и один красный карандаш. Счету учились на спичках и палочках. А как много он знал! И что кольца у дерева – это годы его жизни, и что сера сосновая идет на канифоль, и что хвоей лечатся от нервов, и что из березы делают фанеру...

Но мы тоже знали лес, знали то, что учитель не знал, и он слушал нас внимательно, хвалил, благодарил даже...» [1, с. 199].

Ситуация из произведения Ч.Т. Айтматова:

*Старый глинобитный сарай прежде был байской конюшней. Зимой здесь держали кобыл, ожеребившихся в ненастье. После прихода Советской власти бай куда-то откочевал, а конюшня так и осталась стоять. Никто сюда не ходил, а все вокруг поросло **репьем да колючками**. Теперь сорняки, вырубленные с корнем, лежали в стороне, собранные в кучу, двор был расчищен. Обвалившиеся размытые дождями стены были подмазаны глиной, а **скособоченная, рассохшаяся** дверь, вечно **болтавшаяся** на одной петле, оказалась **починенной и прилаженной** на место.*

Когда мы в первый раз пришли в школу, учитель усадил нас на разостланную по полу солому и дал каждому по тетрадке, по карандашу и по дощечке.

– Дощечки положите на колени, чтобы удобнее было писать, – объяснил Дюйшен.

Ситуация из повести В.П. Астафьева:

*Уважение к нашему учителю и учительнице всеобщее, молчаливое. Учителей уважают за вежливость, за то, что они здороваются со всеми кряду, не разбирая ни бедных, ни богатых, ни **ссылных**, ни **самоходов**... Учителя были **заводилами** в деревенском клубе. Играм и танцам учили, ставили смешные пьесы.*

*Прошли годы, много, ох много их минуло. А я таким вот и помню деревенского учителя – с чуть виноватой улыбкой, вежливого, застенчивого, но всегда готового броситься вперед и оборонить своих учеников, помочь им в беде, облегчить и улучшить людскую жизнь. И каждый человек, мечтающий стать учителем, пусть доживет до такой **почести**, как наши учителя, чтоб **раствориться в памяти народа**, с которым и для которого они жили, чтоб сделаться частицей его и навечно остаться в сердце даже таких **нерадивых и непослушных** людей, как я и Санька» [1].*

Ситуация из повести Ч.Т. Айтматова:

И действительно, он учил нас всему, что знал сам, проявляя при этом удивительное терпение. Склоняясь над каждым учеником, он показывал, как нужно держать карандаш, а потом с увлечением объяснял нам непонятные слова.

Дюйшен учил нас так, как умел, как мог, как казалось ему нужным, что называется, по наитию. Но я больше чем убеждена, что его чистосердечный энтузиазм, с которым он взялся за дело, не пропал даром.

*Наверно, мы все любили тогда своего учителя за его **человечность**, за его добрые **помыслы**, за его мечты о нашем будущем. Хотя мы и были детьми, мне думается, мы это уже тогда понимали. Что же еще заставило бы нас каждый день ходить в такую даль и взбираться на крутой бугор, задыхаясь от ветра, увязая в сугробах? Мы сами шли в школу. Никто нас не гнал туда. Никто не заставлял бы нас мерзнуть в этом холодном сарае, где дыхание **оседало белой изморозью** на лицах, руках и одежде. Мы только позволяли себе по очереди греться у печки, пока все остальные сидели на своих местах, слушая Дюйшена.*

Почему следы людей не остаются навеки на дорогах и памятных местах? Если бы сейчас я нашла ту тропу, по которой мы возвращались с Дюйшеном с гор, я припала бы к земле и поцеловала следы учителя. Тропа эта для меня – всем дорогам дорога. Да будут благословенны тот день, та тропа, тот путь моего возвращения к жизни, к новой вере в себя, к новым надеждам и свету... Спасибо тому солнцу, спасибо земле той поры...» [2].

Ситуаций может быть много больше. Мы остановились только на тех, которые позволят начать разговор о появлении школы и памяти об учителе.

Студентам предложим следующие задания:

- Что сближает эти произведения?
- Что общего можем выделить в описании школы, учебного процесса, учителя?
- Что сохранила благодарная человеческая память?
- Подчеркните ключевые слова в текстах, произнесите их.
- Определите их лексическое значение по толковому словарю. При необходимости обратитесь к орфоэпическому и фразеологическому словарям.
- Объясните значение выделенных слов и выражений, подобрав к ним синонимы.
- Составьте речевое высказывание по одной из тем: «Что ценят в учителе ученики?», «Каким должен быть учитель?», «Какой видится мне моя будущая профессия?»

Обращение к художественной литературе в процессе подготовки будущего учителя плодотворно, поскольку литература способна реализовать следующие педагогические функции [3]. Выделим некоторые из них:

- «учительная роль литературы», ее воспитательная функция;
- фактуально-описательная, которая предусматривает наличие в произведении фактов, имеющих педагогическую ценность. Как любые факты художественной реальности, их можно разделить на вымышленные, созданные в творческом воображении, и имеющие под собой реальную биографическую, автобиографическую, документальную основу. А значит, они могут стать базой для анализа, выводов, наблюдений. Все факты можно подразделить на несколько типов:
 - аналитико-синтезирующая, т. е. исследующая причины и предпосылки возникшего явления, процесс его протекания и прогнозируемый результат, тщательное изображение малейших нюансов и проявлений, определяющих сущность обозначенного явления. В процессе научного исследования человека разрушается представление о его целостности, а литература дает возможность увидеть становление личности через отношение к себе, через взгляды и интересы;
 - типизирующая, или обобщающая, т. е. выделяющая на основе анализа и сопоставления изображаемых фактов их родовое сходство, разнообразие типов педагогических явлений, классифицирующую их в типических образах и ситуациях, среди которых выделяются тип воспитания, тип обучения, типы учителей, типы учеников, типы ситуаций [3, с. 292].

Необходимо отметить, что перечень этих познавательно-эвристических функций не абсолютен и зависит от жанра, темы произведения, а значит, число этих функций в различных художественных произведениях может колебаться.

Кроме того, рассматриваются только познавательно-эвристические функции художественной литературы (функции познания и открытия), но необходимо отметить и функцию обучающую (освоение русского языка для студентов-иностранцев), и функцию культурологическую (приобщение к гуманным смыслам культуры), и функцию воздействия литературы на человека, на читателя, которая с позиций педагогики может выступать как функция формирования педагогической позиции будущего учителя. Литература оказывается не только источником познания, но и способом воздействия на будущего учителя, его педагогическую позицию.

Таким образом, включение в содержание педагогического образования произведений художественной литературы является перспективным направлением подготовки будущего педагога, так как литература, в отличие от науки, показывает целостного человека с его мыслями, чувствами, судьбой. Делает героя близким, узнаваемым, понятным. Так, профессиональный опыт будущего педагога может складываться не только из знаний, умений и навыков деятельности, полученных во время учебы в вузе и прохождения педпрактики, но и из эмоционально пережитого, прочувствованного в процессе чтения художественной литературы о школе.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Последний поклон М.: Детская литература, 1983. 288 с.
2. Айтматов Ч.Т. Первый учитель. URL: <https://daningrad.ru/pervyy-uchitel-chingiz-aytmatov>
3. Роботова А.С. Художественно-образное познание педагогических явлений: педагогика и литература. СПб.: Изд-во РГПУ, 1996. 54 с.
4. Овченкова О. Педагогические ситуации в художественном произведении. Глазов, 2009.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF FOLKLORE IN LEARNING RCTS

Дэгэцзинь

Daejin

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

Фразеологизм, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция.

В последние годы изучение фразеологизмов стало актуальной темой в преподавании русского языка как иностранного. В статье с точки зрения изучения социальной культуры и языкового выражения, отражающих сущность нации, из фразеологизмов и используют идиомы для развития лингводидактических навыков в языковом общении.

Phraseology, Russian as a foreign language communicative competence.

In recent years, the study of phraseological phrases has become a hot topic in teaching Russian as a foreign language. In the article, from the point of view of studying social culture and language expression, reflecting the essence of the nation, from phraseological phrases and use idioms to develop linguodidactic skills in language communication.

Изучение русского языка как иностранного неразрывно связано с изучением русской культуры. «Особую роль в трансляции культурных кодов играет фольклор, поскольку в нем... запечатлены характерные для русской культуры реалии, представления о добре и зле, нравственности, любви, дружбе, отношении к старшим, труду и т. д.» [2, с. 290]. При обучении русскому языку иностранных студентов понимание русских идиом является незаменимым средством для понимания специфического мировоззрения, традиций и верований русского народа. Основной целью преподавания русского языка как иностранного является развитие коммуникативных навыков у изучающих иностранный язык.

«Утверждать, что иностранный учащийся овладел коммуникативной компетенцией, можно только в том случае, если при общении с носителями изучаемого языка он успешно решает задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями данной страны, используя все богатство и разнообразие языковых средств, в том числе и фразеологических» [4, с. 211].

Фразеологизмы представляют собой устойчивые словосочетания фиксированного состава и значения. Чтобы избежать ошибок в употреблении, нужно обращать внимание студентов на это свойство фразеологизмов. Так, например, фразеологизм *бить в одну точку* при замене глагола *бить* утрачивает свое значение.

При отборе фразеологизмов как единиц обучения необходимо учитывать статистические (частотность и продуктивность фразеологической единицы) и методические (цели обучения и темы в рамках учебной программы) принципы. Значимым также является коммуникативный принцип, который предполагает выбор сочетаний, исходя из их необходимости при построении определенной модели высказывания. При обучении языку важное значение имеют лингвистические принципы, включающие сочетаемость, формо- и словообразовательную ценность, парадигматические и стилистические связи фразеологических единиц [6, с. 283].

Семантика фразеологических единиц отличается метафоричностью и не складывается из значений составляющих их слов. Данное свойство фразеологизмов затрудняет их понимание иностранными студентами, поэтому для работы с семантикой фразеологизмов на уроках РКИ необходимо проводить специальную работу.

Для облегчения понимания значения на этапе отбора материала необходимо объединение фразеологизмов по тематическому принципу («семья», «труд», «дружба» и др.). Способствовать усвоению значения может переводной метод, а также сопоставление фразеологизмов отдельных тематических групп в русском и родном языках.

Еще одним свойством семантики фразеологизмов является ситуативность, т. к. раскрытие значения происходит в определенной коммуникативной ситуации. Фразеологизмы могут применяться в разных контекстах. Продемонстрировать это студентам можно при помощи наглядности. Так, например, связь с ситуацией применения для фразеологизма *вешать лапшу на уши* можно продемонстрировать при помощи ролика из детского киножурнала «Ералаш». Это особенно важно, т. к. «процесс обучения иностранцев русскому языку происходит в сложных условиях межкультурного взаимодействия и направлен на формирование коммуникативной компетентности в разных сферах общения» [3, с. 10].

Идиомы неразрывно связаны с русскими социальными обычаями, уникальными жизненными привычками и этикетом. Например, фразеологизм *в гостях хорошо, а дома лучше* отражает представление россиян о семье и семейном очаге.

Изучение фразеологизмов, с одной стороны, позволяет повышать интерес студентов к изучению русского языка, а с другой – развивать навыки языковой практики и обогащать знания студентов.

Для демонстрации возможностей употребления фразеологизмов в устном общении можно использовать диалоги:

- Ну что? Дозвонился?
- Нет. Не знаю, куда он пропал.
- И в гостиницу звонил?
- А как же? Как сквозь землю провалился.

При работе с фразеологизмами необходимо также учитывать те коннотации, которые закреплены за лексемами, входящими в его состав, в той или иной лингвокультуре. «Система образов, зафиксированных во фразеологическом составе языка, обусловлена особенностями материальной, социальной и духовной культуры той или иной языковой общности и может свидетельствовать о ее

национально-культурном опыте и традициях» [5, с. 212]. Так, например, в китайской культуре сорока символизирует радость, тогда как в русской лингвокультуре с этой лексемой связаны неодобрительные коннотации, которые отражены в идиомах: «трещит, как сорока; сорока на хвосте принесла (обычно имеются в виду недостоверные сведения); знать сороку по языку» [4, с. 50].

Коммуникативно ориентированный характер обучения русскому языку как иностранному направлен на то, чтобы студент мог успешно общаться, правильно выражать свои мысли и коммуникативные намерения [1; 7]. Для этого можно использовать упражнения, в которых необходимо подобрать фразеологизм к смоделированной ситуации общения: *Какой фразеологизм можно использовать для приветствия друга, с которым давно не виделся? (Сколько лет, сколько зим!)*

Изучение фразеологизмов на занятиях по РКИ создает необходимую базу для формирования представлений о культуре, специфике коммуникативного поведения русских, о богатых возможностях выражения значения.

Библиографический список

1. Крюкова Г.А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 136–140.
2. Помигуева Е.А. Фольклор как средство формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных учащихся на уроках русского языка // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 5А. С. 289–294.
3. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) (электронное издание). 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2019. С. 10.
4. Хуан Сухуа. Некоторые особенности перевода с китайского языка на русский // Русский язык за рубежом. 1989. № 1. С. 49–51.
5. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. 2010. С. 211–213.
6. Штыкова Н.В. Раздел «Лексика и Фразеология» в структуре курса русского языка как иностранного на основном этапе обучения в вузе: целесообразность, содержание, приемы работы // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика: сборник статей и тезисов выступлений межвузовского научно-методического семинара преподавателей иностранных языков. Кострома, 2019. С. 279–283.
7. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.

О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.И. ЛУЗЯНИНА

ON THE ORIGIN OF VOCABULARY IN THE WORKS OF V. I. LUZYANIN

В.Н. Мартьянова, Н.Д. Салтыкова

V.N. Martyanova, N.D. Saltykova

Аспект, заимствованная лексика, исконная лексика, лексикология, общеславянская лексика, этимология.

Лексика находится в постоянном изменении и развитии: некоторые слова устаревают, уходят из языка, другие появляются. Лексический состав русского национального языка многоаспектен. Изучение лексического состава происходит в лексикологии. Рассмотрим лексику русского национального языка, встречающуюся в текстах В.И. Лузянина, живущего в условиях взаимовлияния разных форм существования русского языка: литературной формы, диалектной и даже в условиях билингвизма ; аспект рассмотрения – исторический.

Aspect, borrowed lexicon, native lexicon, lexicology, common Slavic lexicon, etymology.

Undergoes constant change and development. Some words become obsolete and fade from the language, while others emerge. The lexical composition of the Russian national language is multi-faceted. In this article, we will examine the vocabulary of the Russian national language as encountered in the texts of V.I. Luzyanin from an etymological perspective.

Актуальность работы заключается в выявлении происхождения лексического ядра текстов В.И. Лузянина.

Лексика – самый подвижный пласт языка. Цель статьи – описать разновидности по происхождению лексики, имеющейся в произведениях диалектоносителя В.И. Лузянина. Материалом для исследования послужили тексты, помещенные в сборнике «На семи ветрах», всего 106 стихотворений.

Российские ученые выделяют пласты исконно русской и заимствованной лексики современного русского национального языка.

Н.М. Шанский [5], М.И. Фомина [4], А.В. Калинин [2], Д.Н. Шмелев [7] выделяют в лексике того или иного языка исконные и заимствованные слова.

Среди славянских по происхождению слов Н.М. Шанский выделяет общеславянские, восточнославянские и собственно русские слова.

К общеславянской лексике причисляется та, которая существовала у славян еще в дописьменный период, то есть в течение первого тысячелетия до нашей эры до десятого века нашей эры. Данная лексика в настоящее время известна всем славянским языкам, например книга, конь, небо, река, вода, хлеб, беда и др.

К восточнославянской лексике относятся слова, возникновение которых связано с существованием диалектов древних восточных славян. Со временем все эти слова могли иметь разную судьбу в русском, украинском и белорусском языках.

Собственно русские же слова те, которые возникли в период раздельного существования русского, украинского и белорусского языков. Собственно русские слова образовывались на основе исконного материала, а также на основе заимствованных слов.

Кроме того, можно выделить старославянизмы – слова, заимствованные из старославянского языка. Заимствование этих слов объясняется тем, что с появлением христианства старославянский язык на протяжении долгого времени являлся письменным языком Древней Руси.

Удмуртская Республика – многонациональный край. Здесь, кроме удмуртов, проживают русские, татары, бесермяне и др. Коренное население – удмурты (в прошлом вотяки) известны в этом крае, по мнению историков, с X–XI вв. Русские появились в данной местности, особенно в бассейне реки Чепцы, где сейчас находятся Балезинский, Глазовский районы, в конце XVII века [1]. Кроме того, в этих краях немало старообрядцев, бежавших от реформы патриарха Никона еще в XVII в. Старообрядцы компактно проживали на территории современных северных районов Удмуртии: Балезинский, Глазовский, Кезский. Автор произведений, которые находятся в поле нашего исследования, Владимир Ильич Лузянин, уроженец этих мест, прекрасно знающий традиции и быт старообрядцев, хорошо понимающий удмуртский язык, русский говор, проживающий в старообрядческой по происхождению деревне Киршонки, – образец человека, язык которого сформировался под влиянием одновременно нескольких разновидностей русского национального языка, а также в результате билингвизма. В статье делается попытка выявить лексическое ядро проанализированных произведений В.И. Лузянина. Лексика рассматривается с точки зрения ее происхождения.

Итак, в произведениях В.И. Лузянина, содержащихся в сборнике стихотворений «На семи ветрах» [3], мы выделили следующие лексемы, относящиеся по своему происхождению к праславянскому языку: **вечер, солнце, дом, день, ветер, снег, мать** [5: т. 1; 2; 3].

[«А в небесах ни тучки. Спокойно, безмятежно. Субботний теплый *вечер* на угасанье дня»/ «*Солнце* сыплет лучи косые»/ «Деревянный *дом* на семи ветрах – это наше с тобой жилище»/ «А осенний *день*, как богатый гость дарит светоч моей России»/ «Ах, не дуй, не рви нам душу *ветер* времени»/ «И засыплет *снег* те холмики родимые»/ «Россия – *мать*, в тебя я верил»].

К восточнославянским в сборнике поэта относятся слова: **бурлить, снегирь, будоражить** [5: т. 1; 3].

[«Жизнь вокруг *бурлит*»/ «И я шепну тебе на ушко смотри, родная, *снегири*»/ «*Будоражит* в жилах кровь»]

К собственно русским относятся слова **квелый, погост, калитка** [5: т. 1; 3].

[«Весь облик был землистым, *квелым*»/ «Лето. Троица. Тепло. Люди на *погостах* за деревню, за село едут словно в гости»/ «Спешите, гости, в дом ко мне, *калиточка* открыта»]

Выделим в сборнике В.И. Лузянина [3] лексемы, относящиеся по своему происхождению к заимствованным.

К иноязычным словам относятся: **бра** («настенная люстра» от фр. «bras» – то же), **жакет** (от фр., где «jaquette» – уменьшительное от «jaque» – «куртка»), **дракон** (от древнегреческого «δράκων» – змей), **фея** (от фр. «fée», от позднелат. «fātum» – судьба). [5: т. 1; 3; 4].

[«Жизнь включает тайный счетчик, чтоб фиксировать года. Ни радар, ни колокольчик, ни ночной светильник *бра*»/ «Примерить новенький *жакет*»/ «Как будто *драконы* в утробах и в лапах уносят добычу в другие миры»/ «Лишь *фея* в мундире на вахте стоит»]

Лексемы **время**, **юный**, **храм**, **сладок**, **единый**, **злато** относятся по происхождению к старославянскому языку, то есть – это старославянизмы [5: т. 1; 2; 3; 4].

[«Ах, не дуй, не рви нам душу, ветер *времени*»/ «То, как *юный* и шалый повеся на закате засвищет в саду»/ «Все родное до боли знакомо: старый *храм* и горсад у Чепцы»/ «*Сладок* познания путь»/ «В ней любовь, разлука, боль: все в *единой* чаше»/ «Руки старой акушерки принимают нас как *злато*»]

Итак, лексика стихов В.И. Лузянина, живущего среди старообрядцев и находящегося под влиянием их речи, сохранившей древнюю лексику, закономерно и вполне понятно состоит по своему происхождению преимущественно из древнерусских (общевосточнославянских) слов, в меньшей мере – из старославянских. Иные заимствования – единичны.

Библиографический список

1. Зеленин Д.К. Вятское наречие. Приложение к «Вятским ведомостям». 1904. № 102.
2. Калинин А.В. Лексика русского языка. 3-е изд. М.: Изд-во Московского Университета, 1978.
3. Лузянин В.И. На семи ветрах. 1-е изд. Балезино: Балезинская районная библиотека, 2023.
4. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. 3-е изд. М.: Высшая школа, 1990.
5. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд. М.: Просвещение, 1972.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. 2-е изд. М.: Прогресс, 1987.
7. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. 1-е изд. М.: Просвещение, 1977.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ В.П. АСТАФЬЕВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

THE USE OF THE STORY “GEESE IN THE POLYNYA” BY V.P. ASTAFIEV IN THE RCT CLASSES

М.В. Моцаренко

M.V. Motsarenko

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

В.П. Астафьев, РКИ, морфология, основные значения русских глагольных префиксов.

В статье рассмотрен пример использования текста В.П. Астафьева «Гуси в полынье» на занятиях по русскому языку как иностранному при изучении темы «Основные значения русских глагольных префиксов». Приведены примеры работы с художественным текстом, описаны этапы работы и упражнения для отработки темы.

V.P. Astafiev, RKI, morphology, basic meanings of Russian verbal prefixes.

The article discusses an example of using the text of regional writer V.P. Astafiev “Geese in a hole” in classes on Russian as a foreign language when studying the topic “Basic meanings of Russian verbal prefixes.” Examples of working with literary text, examples of lesson stages and several exercises for working on the topic are given.

При изучении русского языка как иностранного для погружения не только в языковую среду, но и в культуру изучаемого языка эффективно использование текстов художественной литературы. Аутентичные тексты являются ценным дидактическим материалом, поскольку позволяют развивать не только лингвистическую, но и социокультурную компетенцию. Тексты В.П. Астафьева могут использоваться в качестве средства обучения, т. к. содержат информацию об особенностях быта и жизни сибиряков, дают представление о традициях, семейных ценностях.

Рассмотрим дидактический потенциал рассказа В.П. Астафьева «Гуси в полынье». Выбор текста обусловлен тем, что содержание рассказа, на наш взгляд, доступно для понимания иностранными студентами. Объем текста позволяет работать с ним в рамках одного занятия и не требует сокращения, которое может привести к искажению общего смысла текста и затруднить восприятие его идеи.

При работе с аутентичными текстами необходимо помнить о трудностях, которые обусловлены, в частности, незнакомой лексикой (если говорить о текстах В.П. Астафьева, то в них встречается безэквивалентная лексика, которая требует особого подхода). Для снятия возможных трудностей при работе с текстом необходимо следовать алгоритму: 1. Определить уровень владения языком, которому соответствует текст. 2. Определить объем, зоны и способы адаптации текста. 3. Провести адаптацию текста с учетом требований необходимого уровня, описанных в системе ТРКИ.

Для установления соответствия уровню ТРКИ в современных условиях можно использовать компьютерные программы. «Среди существующих сервисов по анализу русскоязычных текстов можно отметить ресурс „Лексикатор“, оценивающий текст с точки зрения его соответствия уровню знания русского языка как иностранного по лексическим и структурным параметрам по заданным методистами правилам, а также проект „Простой русский“, предлагающий статистику по пяти популярным формулам читабельности, изначально разработанным для английского языка и адаптированным для русскоязычных текстов» [2, с. 332–333]. Наиболее удобной для работы нам представляется программа «Текстометр», которая позволяет установить уровень сложности и читабельности текста, оценить лингвистические параметры текста: среднюю длину слов и предложений, количество различных частей речи и грамматических форм, покрытие текста списками из лексических минимумов, списками частотных слов русского языка, списками абстрактной лексики и пр. По результатам такой проверки принимается решение об объеме и способах адаптации текста.

Согласно результатам проверки рассказа «Гуси в полынье» установлено, что лучше всего он подходит для работы со студентами, чей уровень владения русским языком достигает II сертификационного, так как он покрывает 76 % лексического списка В2.

При отборе художественных текстов, которые планируется использовать в качестве средства обучения, необходимо оценить также их лингводидактический потенциал: возможности для расширения словарного запаса и изучения грамматического материала. Рассказ «Гуси в полынье» мы предлагаем для изучения основных значений русских глагольных префиксов, что обусловлено обилием приставочных глаголов в тексте. Приставочные глаголы начинают изучаться на базовом и первом сертификационном уровнях. Однако эта тема требует постоянного внимания, поскольку приставки выступают как средства глагольного формообразования и словообразования и демонстрируют разную степень связанности с глагольной основой.

Работа по теме «Основные значения русских глагольно-именных префиксов на примере рассказа В.П. Астафьева «Гуси в полынье»» состоит из двух частей: изучение или повторение теории, работа с текстом. Знакомство или повторение теоретического материала проводятся на основе заполнения таблицы со значениями префиксов. Для этой работы можно использовать пособие Е.Р. Ласкаревой «Чистая грамматика», в котором приведена таблица, систематизирующая информацию об использовании 25 основных глагольных префиксов [3, с. 206–210]. Для реализации принципа наглядности можно добавить условные обозначения, картинки, которые будут подсказывать иностранным студентам некоторые значения того или иного префикса. Например:

ВЗ- (ВЗО-, ВС-)	1) движение снизу вверх, например: <i>взлететь</i>	
	2) внезапное, интенсивное начало действия: <i>вскрикнуть</i> , <i>взмолнуть</i>	
	3) СВ: <i>вскормить</i> , <i>вскипеть</i> , <i>вспотеть</i>	—

ДО-	1) указание на достижение предела: <i>дочитать, доесть, добросить</i>	
	2) действие, производящееся в дополнение к уже сделанному (= добавить): <i>доплатить, докупить, долить</i>	
	3) возможно + -СЯ – негативный результат: <i>догуляться, добаловаться, долечить</i>	

Подобные условные обозначения могут придумать и сами студенты, основываясь на понимании значения того или иного префикса. Таблицу студенты получают в виде раздаточного материала и совместно с преподавателем заполняют пропуски: вписывают примеры, значения префиксов.

Работу с рассказом В.П. Астафьева «Гуси в полынье» начинаем с предтекстового этапа, который предполагает лексическую работу, направленную на прояснение значений глаголов, например: *шуршать, тесниться, спаиваться, громоздить, торчать и др.* При работе с глаголами можно использовать группировку по формальному признаку: по наличию определенной приставки: *закружиться, зазвенеть; потащить, поплыть; выбуривать, выталкивать и др.* Лексическую работу следует начинать с семантизации, которую можно осуществлять несколькими способами.

1. Наглядность: предмет, рисунок, демонстрация жестов, действий, компьютерное изображение. Семантизация глаголов происходит с помощью показа движений». Таким способом мы можем объяснить, например, глаголы *метаться, растаскивать, проковылять* и др.

2. Определение (дефиниция) – раскрытие значения слова описательным путем с помощью известных лексических единиц. Например: *гагакать* – это процесс издавания звуков гусем.

3. Контекст. Способность человека догадаться о значении нового слова по его окружению [4]. Этот способ будет ведущим, так как мы работаем с конкретным текстом. Например, лексическое значение глагола *заспорить* можно понять, исходя из следующего контекста: «*И вдруг разом, как это бывает у ребятнишек, мы заспорили. Одни предлагали подбираться к полынье ползком, держа друг друга за ноги; другие говорили, что надо позвать охотников и пристрелить гусей, чтобы не мучились; третьи утверждали, что надо еще день подождать, и гуси сами тогда выйдут на лед: выжмет их из полыньи морозом*» [1].

Лексическая работа проводится не только для изучения новых слов, но и для снятия лексических трудностей, препятствующих пониманию смысла текста. Работа в контексте изучаемой темы может быть представлена следующими заданиями.

1. Найдите в тексте все глаголы, в которых есть префиксы.

2. Образуйте инфинитив найденных глаголов. Например, *закружилась* – *закружиться*.

3. Сгруппируйте инфинитивы с одинаковыми префиксами. Например, *ЗА* – *закружиться, зазвенеть, забираться, закручивать, заспорить, замолкать, зашуршать, заплывать, зарываться*.

4. Определите значение каждого префикса. Например, *заспорить* – значение начала действия и т. д.

Используя тексты В.П. Астафьева на занятиях по РКИ, можно изучать разные грамматические темы, например, значение глагольно-именных приставок в русском языке, образование и значение видовых и временных форм глагола. Художественные тексты помогут не только в освоении новых тем, но также станут основой для пополнения словарного запаса и знакомства с культурой региона.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Гуси в полынье: [Для мл. шк. возраста] / Виктор Астафьев; Худож. С. Бордюг. М.: Малыш, 1990. 22 с.
2. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19, № 3. С. 331–345.
3. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика (электронное издание). 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.
4. Толмачева Д.С., Игнатова Е.Р. Способы семантизации лексики при обучении русскому языку иностранных студентов. URL: <https://pps.kaznu.kz/2/Main/FileShow2/16898/133/2/0/2014/>

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

THE SPECIFICS OF THE TRANSLATION OF A LITERARY TEXT

Чжан Вэньци

Zhang Wenqi

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

Перевод, художественный текст, безэквивалентная лексика, адекватность перевода, семантика, коннотация.

В статье описываются особенности перевода художественного текста. Выделяются основные трудности, с которыми сталкивается переводчик: безэквивалентная лексика, различия в семантическом объеме слова, отсутствие в языке перевода коннотативных компонентов, присущих слову в языке оригинала.

Translation, literary text, non-equivalent vocabulary, adequacy of translation, semantics, connotation.

The article describes the features of the translation of a literary text. The main difficulties faced by the translator are highlighted: non-equivalent vocabulary, differences in the semantic volume of the word; the absence of connotative components inherent in the word in the original language in the translation language.

Для знакомства с культурой другого народа большое значение имеет литература, т. к. в художественном тексте находят отражение наиболее важные моменты истории, судьбы наиболее значимых людей, моральные установки общества и др.

Для представителей другой культуры средством, создающим возможность знакомства с художественным текстом, является перевод. Одним из наиболее важных критериев перевода является точность. Однако, когда речь идет о художественном тексте, этот критерий отходит на второй план, т. к. «при переводе художественного текста... специалисту необходимо знать культуру, обычаи и традиции представителей той или иной языковой группы» [2]. Адекватность перевода находится в прямой зависимости от понимания и принятия переводчиком другой культуры.

Кроме того, художественный перевод предполагает творческий подход, умелое использование переводчиком средств художественной выразительности не только своего родного языка, но и языка переводимого текста. Переводчику необходимо подобрать в родном языке такое языковое средство, которое позволит адекватно передать художественную концепцию оригинального произведения, чтобы читатели могли при чтении перевода испытать те же эмоции, что и при чтении оригинального произведения.

Однако важно не только передать эмоциональный фон текста, но и точно воссоздать окружающие героев произведения реалии жизни. По мнению исследователей, «переводчик стремится максимально полно сохранить соответствие

тексту оригинала и объяснить читателю все реалии, встречающиеся ему при чтении текста» [1]. Переводчику необходимо понимать, что увлеченность страноведческими деталями, культурными реалиями и традициями повышает информативность перевода, но не формирует у читателя нужного впечатления. В подобных случаях при переводе может происходить существенное отхождение от текста оригинала, в результате чего переводчику не удастся передать индивидуальный стиль автора и его основную идею.

При переводе также необходимо учитывать соответствие систем языка исходного текста и языка перевода. При переводе с русского языка на китайский нужно проводить грамматическое преобразование исходного текста. Субъектно-объектная структура в русском и китайском языках не соответствует. При переводе порядок слов необходимо корректировать в соответствии с контекстом, чтобы переведенные предложения больше соответствовали китайским привычкам выражения.

Так, в тексте В.П. Астафьева есть такое предложение: *Ни обопнуться, ни расцеловаться, ни всплакнуть, блюдя обычай, мы не успели («Царь-рыба»)*. Обычно в китайском языке подлежащее и сказуемое располагаются впереди, показывая порядок следования субъекта, предиката и объекта, поэтому исходное предложение получит форму, в которой главные члены предложения будут на первом месте: *мы не успели обняться, поцеловаться и поплакать несколько раз по обычаю*.

В приведенном фрагменте текста есть еще одна трудность для переводчика – слово «*обопнуться*», которое относится к безэквивалентной лексике. Под эквивалентной лексикой понимаются языковые единицы, значения которых соответствуют друг другу в двух языках. Соответственно, переводчик в процессе работы с текстом должен стремиться к уровню точности перевода, чтобы достигнуть перевода наивысшей эквивалентности. «Исходный текст не может быть воспроизведен полностью на языке принимаемой культуры, поскольку словарный состав и структурная композиция, например таких языков, как русский и китайский, не совпадают» [3]. Например, глагол *обопнуться* переведен на китайский как *обняться*, что не точно передает значение глагола в исходном тексте. Согласно данным «Словаря русских говоров Сибири», данный глагол в диалектах Красноярского края имеет следующие значения: 1. Запнуться. 2. Остановиться, задержаться. – А он хоть бы обопнулся. Нет, прошел мимо. Краснояр., Кежем. На наш взгляд, в приведенном фрагменте автор использовал глагол во втором значении.

Часто при переводе возникают трудности с точной передачей метафорических значений. Так, например, выражение *чтоб не быть громоотводом* (чтобы не быть отдушиной для разрядки гнева) переведено на китайский язык как *为了不再充当“出气筒”*. Поиск точного эквивалента затруднен, т. к. в китайском языке громоотвод – это просто инструмент и слово не имеет другого значения.

Важным аспектом перевода является сохранение стилевой принадлежности исходного текста. Так, например, фраза «...*обругал себя: „Все ищешь, недотыка, то, чего не терял!”*» в переводе звучит как: *随后我骂自己: “傻瓜蛋, 真是没事找事”* (букв.: «потом ругал себя: “Дурак, действительно, искать (ищу) проблеме на пустом месте!»). Как видно, в переводе использовано просторечное бранное

слово *дурак*, которое придает переведенному фрагменту сниженную окраску и не соответствует характеристикам исходного текста.

Между русским и китайским языками существует много различий, включая словарный запас и использование грамматических структур. В процессе перевода следует обратить внимание на выбор соответствующей лексики, чтобы точно передать смысл оригинального текста.

Рассмотрим различия в семантическом объеме слов на следующем примере: *Но так уж устроен человек: пока он жив – растревоженно работают его сердце, голова, вобравшая в себя не только груз собственных воспоминаний, но и память о тех, кто встречался на ростанях жизни ...*

В китайском языке *устроить* чаще всего означает “строить”, “проводить”, «организовывать», “удовлетворить”. Исходя из этого, предложение переводится: *Но именно так был создан человек*, хотя автор вкладывает в него несколько иное значение: *Но люди всегда такие*. Указанные несоответствия обусловлены различиями в семантическом объеме слова в разных языках.

Важным при переводе является также учет созначений, которые есть у слов. Так, например, в контексте *Время собственной памяти* слово «бремя» имеет значение “о чем-либо тяжелом, трудном, обременительном” [4], т. е. слово имеет в своем значении еще и оценочный компонент: “нечто нежелательное, затруднительное, доставляющее дискомфорт, а потому негативное”. Таким образом, перевод на китайский язык, в котором для слова *бремя* определяется значение “груз, багаж”, является неточным в силу расхождения денотативного и коннотативного значений, поскольку в языке перевода отсутствует оценочное созначение, которое присуще слову в языке оригинала.

Подводя итог, можно отметить, что для перевода, наиболее полно передающего основные характеристики и содержание художественного текста, необходимо учитывать комплекс факторов, связанных как с переводом лексем, так и с передачей исходного значения в синтаксических структурах, понятных и привычных для иностранного читателя. «Без умения владеть лексическими и лексико-грамматическими трансформациями невозможно добиться адекватности перевода, грамотно перевести безэквивалентную лексику» [3].

Библиографический список

1. Ахмедова С.Н. Особенности перевода художественных текстов // Филология и литературоведение. 2014. № 8. URL: <https://philology.snauka.ru/2014/08/888> (дата обращения: 12.07.2023).
2. Ковалева О.Н., Варзакова Е.А. Лингвокультурологические особенности перевода художественного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 400–404.
3. Полина Б.А. Межъязыковые трансформации при переводе русской художественной литературы на китайский язык // Литературоведение и языкознание. 2023. № 1 (46). Исследования молодых ученых. URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-46/literaturovedenie-i-yazykoznanie/mezhyazykovye-transformatsii-pri-perevode-russkoj-khudozhestvennoj-literatury-na-kitajskij-yazyk.html>
4. Толковый словарь Кузнецова онлайн. URL: <https://gufo.me/search?term=%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B8%D1%82%D1%8C>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВВАКУМОВА Евгения Александровна, кандидат филологических наук, доцент, институт филологии и межкультурной коммуникации, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: evavvakumova@inbox.ru

БОГДАНОВА Людмила Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Глазовский инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Удмуртия, Россия; e-mail: bogdanovaluda@gmail.com

БРОДЕЦКАЯ Елена Леонидовна, учитель русского языка и литературы, гимназия № 2, Красноярск, Россия; e-mail: elena-schkola@mail.ru

ВИНОКУРОВА Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, институт филологии и межкультурной коммуникации, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: Vinokurova_ma@altspu.ru

ВРЕЙДА Адвени Люсия, директор института Секола Тинги Бизнес Руната, Республика Индонезия; e-mail: info@runata.ac.id

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

ДЭГЭЦЗИНЬ, магистрант II курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Китай; e-mail: 1352263227@qq.com

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

ИЛЬИНА Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: ilinan@kspu.ru

КЛЕЙН Ольга Сергеевна, студент III курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: kleynolya14@gmail.com

ЛЮБАВСКИЙ Кирилл Станиславович, магистрант I курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: ghost_5156@mail.ru

МАРТЬЯНОВА Вера Николаевна, доцент кафедры русского языка и литературы, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Удмуртия, Россия; e-mail: vnmartyanova48@yandex.ru

МАРЬИНА Ольга Викторовна, доктор филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, институт филологии и межкультурной коммуникации, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: marina_olvik@mail.ru

МОЦАРЕНКО Маргарита Валерьевна, студент IV курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: mocarenkom@gmail.com

ОВЧЕНКОВА Ольга Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, Глазовский инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Удмуртия, Россия; e-mail: olga_off@list.ru

ПАРХОМЕНКО Екатерина Александровна, аспирант I курса, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: sina.nali@mail.ru

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

САЛТЫКОВА Наталья Дмитриевна, студент III курса, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Удмуртия, Россия;
e-mail: natashasaltykova2207@gmail.com

СЛЕСАРЕВ Василий Григорьевич, старший преподаватель кафедры английского языка, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия;
e-mail: vg.slesarev@yandex.ru

ТИТОВА Анастасия Валерьевна, студент V курса филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия;
e-mail: sneginka565@gmail.com

ТРОФИМОВА Елизавета Игоревна, старший преподаватель лаборатории профессионального развития педагогов по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Россия; e-mail: liza_trofimova_72@mail.ru

ЦАО ЛИАЙ, студент II курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: 2399041158@qq.com

ЧЖАН ВЭНЬЦИ, студент II курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: 2474634855@qq.com

ЧЖУ СЫЦЗИН, студент II курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия; e-mail: 3272864694@qq.com

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

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

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

ВИНОКУРОВА Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, институт филологии и межкультурной коммуникации, Алтайский государственный педагогический университет, Россия; e-mail: Vinokurova_ma@altspu.ru

МАРТЬЯНОВА Вера Николаевна, доцент кафедры русского языка и литературы, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Удмуртия, Россия; e-mail: vnmartyanova48@yandex.ru

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

Молодежь и наука XXI века

XXV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Материалы международной научно-практической конференции

Красноярск, 28–29 февраля 2024 года

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
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 28.08.2024.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 10,9