

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

**Сборник материалов международной  
научно-практической конференции**

Москва,  
Российский государственный социальный университет,  
12 апреля 2023 г.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

П78

**П78 Проблемы и перспективы преподавания языков и специальных дисциплин в иностранной аудитории:** сборник международной научно-практической конференции (2024; Москва): [материалы]. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Процессор Intel® или AMD с частотой не менее 1.5 ГГц; Операционная система семейства Microsoft Windows или macOS; Оперативная память 2 ГБ оперативной памяти; Adobe Reader 6.0. – Загл. с экрана. – Москва: Изд-во Сфера, 2024. – 154 с.

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы преподавания языков и специальных дисциплин в иностранной аудитории».

Издание предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов, а также всех заинтересованных читателей.

ISBN 978-5-00186-157-7

© РГСУ, 2024

© Издательство «Сфера», 2024

# СОДЕРЖАНИЕ

## ЛИНГВИСТИКА

<i>Анисимова О.А.</i> Семантический анализ повести Аркадия и Бориса Стругацких «Пикник на обочине» в рамках интерпретирующей семантики Франсуа Растье.....	6
<i>Волков В.В.</i> Как объяснить слово и понятие «милосердие» в учебной ситуации? .....	13
<i>Гончарова А.В., Колесникова Е.Н.</i> К вопросу об афоризме как семантическом и стилистическом компоненте устной речи.....	19
<i>Скляр Н.В.</i> Лингвокультурологический концепт «судьба» и его национально-культурная специфика в тексте мемуарно-автобиографического произведения .....	25

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Борунов А.Б., Тулушева Е.С.</i> Романы Михаила Елизарова «Pasternak» и «Библиотекарь»: к вопросу о цикле .....	30
<i>Кихней Л.Г.</i> Семиотические механизмы создания репутации и раннее творчество Анны Ахматовой: заметки к теме .....	36
<i>Темиршина О.Р.</i> Жанр народного эсхатологического видения в «Белой стае» А. Ахматовой.....	42

## ПЕДАГОГИКА

<i>Денисов А.А., Ляпина Е.С.</i> Языковой портфель как средство организации продуктивной учебной деятельности в вузах .....	49
---	----

<i>Дугина Т.В.</i> Особенности преподавания РКИ в китайской аудитории .....	56
<i>Жиронкина О.А.</i> Цифровые ресурсы при изучении фонетики в рамках курса «Общее языкознание» у студентов-филологов .....	63
<i>Кондратьев Е.Г.</i> Обучение диалогу как одной из основных форм говорения.....	70
<i>Коч К.И.</i> Особенности обучения фонетике студентов из Шри-Ланки .....	76
<i>Крутова И.Н., Кряхтунова О.В.</i> Дискуссионный компонент учебных заданий как прием, стимулирующий коммуникативную деятельность на занятиях по русскому языку как иностранному .....	81
<i>Марецкая П.И., Мосина Н.В.</i> Методические рекомендации по осуществлению проектной деятельности как средства повышения мотивации учащихся на уроках иностранного языка в средней школе.....	87
<i>Марова М.И., Мосина Н.В.</i> Критерии подбора учебного материала с целью формирования лингвострановедческой компетенции у школьников старшей школы.....	95
<i>Мельниченко Н.П., Одинцова Е.С.</i> Внеурочная деятельность при обучении русскому языку как иностранному в вузе .....	103
<i>Миронова Е.А.</i> Особенности обучения русскому языку как иностранному в условиях полиэтнической образовательной среды.....	111
<i>Назаренко Е.Б., Эль-Мхади Ф.З.</i> Особенности обучения глаголу как средству выражения времени арабских студентов .....	115
<i>Оглуздина Т.П.</i> Формирование иноязычной языковой компетенции во взаимосвязи с учебно-познавательной компетенцией в начальной школе.....	122
<i>Петрова Л.Г., Шевченко Н.Н.</i> Обучение иностранцев способам выражения пространственных отношений: признаки русских ППК с пространственным значением.....	128

<i>Пирогова Г.Г.</i> Трудности социокультурной адаптации иностранных студентов в российских университетах .....	134
<i>Уланова О.Б.</i> Развитие произвольного внимания иностранных студентов на занятиях русским языком.....	140
<i>Шамсутдинова А.А.</i> Лексико-фразеологические средства формирования образа России в текстах учебников РКИ при изучении предложного падежа.....	146

УДК 80

**Анисимова Ольга Андреевна**

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации  
Российский государственный социальный университет  
anisimovao15@gmail.com

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТИ АРКАДИЯ И БОРИСА СТРУГАЦКИХ «ПИКНИК НА ОБОЧИНЕ» В РАМКАХ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ СЕМАНТИКИ ФРАНСУА РАСТЬЕ**

*Аннотация.* Как правило, перевод художественного текста априори считается недостаточно верным и дефективным по отношению к тексту оригинала, представляя сложности не только в части перевода новоизобретенных терминов, но и в потребности передачи контекста и семантического содержания оригинала. Очевидно, что суть работы переводчика не в автоматической замене одного слова другим, но в поиске идентичных понятий в языке адаптации. Возможно ли, используя некую дескриптивную теорию приблизиться к идеалу в этом поиске? Целью нашей статьи является попытка провести на предпереводческом этапе работы с текстом семантический анализ научно-фантастической повести Бориса и Аркадия Стругацких «Пикник на обочине» в рамках интерпретирующей семантики и выделить возможные изотопии, требующие внимания при переложении текста на иностранный язык.

*Ключевые слова:* интерпретирующая семантика; семантический анализ; изотопия; сема; перевод; научная фантастика.

**Anisimova Olga Andreyevna**

Lecturer of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication  
Russian State Social University  
anisimovao15@gmail.com

## **SEMANTIC ANALYSIS OF THE NOVELLA BY ARKADY AND BORIS STRUGATSKY "PICNIC ON THE ROADSIDE" WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INTERPRETIVE SEMANTICS OF FRANCOIS RASTIER**

*Abstract.* As a rule, the translation of a literary text a priori is defective in relation to the original text, and reveals a lot of complexity not only in terms of translating of new invented terms, but also in the need to convey the context and semantic content of the original. Obviously, the essence of translator`s work is not in the automatic replacement of one word

with another, but in the search for identical concepts in the language of adaptation. Is it possible, using some descriptive theory, to approach the ideal in this search? The purpose of our article is an attempt to carry out a semantic analysis of the science fiction story *Roadside Picnic (Stalker)* by Boris and Arkady Strugatsky at the pre-translation stage of working with the text within the framework of interpretive semantics, and identify possible isotopies that require attention when translating the text into a foreign language.

**Keywords:** interpretive semantics; semantic analysis; isotopie; sema; translating; science fiction.

Художественный текст по своей сути отражение явлений реальности в сознании автора и его послание. Сюжет – рамка реальности, обрамляющая это отражение. А научно-фантастический текст – это еще и способ показать мир, в котором мы живем здесь и сейчас. Поэтому неудивительно, что за историями о маленьких зеленых человечках подчас скрывается философское видение мира, предупреждение человечества о вероятной катастрофе или даже критика актуальных автору событий.

Вот почему перевод научной фантастики имеет свою специфику и требует определенного внимания в выборе единиц лингвистической системы. Причем речь не только о трудности перевода новоизобретенных терминов, но и о потребности передачи контекста, семантического содержания произведения: *... в момент перевода переводчик сближает две языковые системы, одна из которых уже выражена и зафиксирована, а вторая имеет потенциал к адаптации. Перед глазами переводчика точка отправления и он вырабатывает в своем сознании точку прибытия* [4, с. 5].

Значимое место здесь занимают задачи, связанные с передачей совпадения/несовпадения двух языков. Кроме того, наиболее смущающим в процессе перевода становится тот факт, что художественное произведение обладает большими свободами по отношению к языку-системе.

Априори мы признаем, что рефлексия о лингвистическом переводе выносит на поверхность *отношения между двумя различными культурами, которые, как считается, не могут сообщаться между собой* [3, с. 1].

Поль Рикер, говоря о возможности существования точного перевода в художественной литературе, предложил заменить понятие *непереводимости* на понятие *верности* тексту-источнику: учитывая, что процесс перевода подразумевает различные техники интерпретации иноязычных явлений, это порой влечет за собой замены несуществующих понятий в языке перевода, и речь идет о верности тексту-источнику или его предательстве. Эта идея дает объяснение, почему можно иметь два варианта перевода одного текста и почему между ними могут быть расхождения на различных уровнях.

Очевидно, что процесс перевода подразумевает не только автоматическую замену одним словом другого, но и ставит вопрос о зеркальном соответствии двух понятий, а также обязательства сохранения художественности текста, необходимость охватывать и культурный контекст, и коннотации, и формальные доминанты. На наш взгляд научно-фантастические тексты демонстрируют хороший пример проблемы «верности» и «предательства» исходного текста.

О талантливом переводчике говорят так: «У него есть чувство языка», и это чувство представляется абстрактным, иррациональным, интуитивным. Интерпретирующая семантика Франсуа Растье выводит доступность смысла текста из интуитивной области, предоставляя технику рационального описания явлений текста.

Ключевым понятием здесь является изотопия – ее можно рассматривать как результат комбинации сем и явление связности текста. Растье полагает неверным рассматривать предложение как наибольшую лингвистическую единицу: *Некоторые авторы рассматривают текст с позиции предложения и даже уподобляют его предложению. Например, в нарратологической концепции Барта текст предстает как «большое предложение», а у Тодорова – как «предложение предложений». [...] Теория изотопии идет в обход таких исследований, поскольку понятие изотопии не зависит от понятия предложения» [1, с. 113].*

Однако, единственным релевантным уровнем изотопии Растье полагает семантический, а точнее: уровень сем.

В качестве примера предпереводческого семантического анализа мы взяли повести Аркадия и Бориса Стругацких «Пикник на обочине».

#### **Изотопия «Апокалипсис»**

Создание текста, по сути, – создание мира, в котором хотел бы или не хотел бы жить и творить автор. Описание таинственной Зоны – апокалиптическая картина, однако, на первый взгляд, соответствующее лексическое поле выделить непросто, ведь язык апокалипсиса здесь выступает тематической рамкой, в пределах которой развиваются события. Но, некоторые детали являются знаковыми: частотность прилагательных и конструкций со значением «черный», отсутствие синтаксических отличий между рассказываемым и комментируемым мирами, регрессия от человека к животному, одушевление предметов, Зоны, животных, и цифра 13 как референция к апокалиптическому полю.

Цифра 13 в русской культуре несет примерно те же изотопии, что и в общеевропейской культуре – Иуда, тринадцатый ученик Христа, несчастье, чертовщина и т.п.

Начиная с интервью в предисловии, мы узнаем, что история определена в пространстве-времени как события спустя 13 лет после «Посещения», диалог Редрика и Кирилла об экспедиции в Зону состоялся на тринадцатом этаже, а далее по тексту эта цифра появляется в описаниях Зоны:

*...Кстати, позавчера исполнилось ровно 13 лет со дня Посещения [2, с. 2].*

*...Не нравятся мне эти грузовики! 13 лет под открытым небом стоят, а все как новенькие... [2, с. 17].*

Частота упоминаний цифры 13, на наш взгляд, также служит аллюзией и предчувствием человеческой катастрофы.

Постепенно город, где находится Зона, приобретает очертания и идентичные семантические значения:

*...Просто хочется, чтобы люди ушли с этого дьявольского места и включились бы в настоящую жизнь [2, с. 51].*



В конце первой главы происходит семантическая эволюция – намек трансформируется в уверенное утверждение. И, на наш взгляд, неслучайно авторы доверяют второстепенному персонажу вольную цитату стиха Апокалипсиса:

*...Плачем о грехах человеческих. Горько восплачем!.. Ибо взнудан уже конь бледный, и уже вложил ногу в стремя всадник его. И тицетны молитвы продавшихся сатане. И спасутся только ополчившиеся на него. Вы, дети человеческие, сатаню прельщенные, сатанинскими игрушками играющие, сатанинских сокровищ взалкавшие, – вам говорю: слепые! Опомнитесь, сволочи, пока не поздно... [2, с. 54].*

Стилистически монолог акцентирован по отношению ко всему остальному переходом на язык церковной литургии, что создает намек и на повторение слов проповедника. Синтаксис здесь прямо отражает тревожное состояние души – аккумуляции, паратаксис, что подводит к изображению бреда.

*По-над кучей старого мусора, над битым стеклом и тряпьем разным поползло этакое дрожание, трепет какой-то, ну как горячий воздух в полдень над железной крышей, перевалило через бугор и пошло, пошло нам на перерез, рядом с самой вешкой, над дорогой задержалось, постояло с полсекунды или мне это показалось только? – и утянулось в поле, за кусты, за гнилые заборы, туда, к кладбищу старых машин... [2, с. 27].*

Упоминание кладбища дает отсылку к полю смерти, картины последнего порога.

Очевидно, что апокалиптический язык может быть определен как манипулятивный дискурс. Он служит для коррекции нашего поведения, играет с неизвестностью, пугает своими фантомами, призывает быть внимательными к идеологии и к себе. Однако уже в третьей главе мы видим развитие проблематики и разрушением апокалиптического языка логоцентрическим дискурсом науки.

Нет больше аллюзий на грядущий конец света. Но персонажи продолжают жить в этом состоянии, они уже в центре апокалипсиса, не заметив, как туда попали. Здесь отсутствуют предупреждающие монологи, а семантическое поле остается. Заметна параллель между описаниями Зоны в начале романа и города в финале.

*Дома в Чумном квартале облупленные, мертвые, однако стекла почти везде целы, грязные только и потому как бы слепые [2, с. 24].*

*Вокруг стояла нежилая тишина, многие двери, выходящие на лестничные площадки, были приотворены или даже распахнуты настежь, из темных прихожих тянуло затхлыми запахами сырости и пыли [2, с. 180].*

Черный цвет, заброшенность, тишина, отсутствие жизни, мусор, приоткрытые двери или слепые окна – семантические единицы, которые используют авторы для описания Чумного квартала и жилой улицы в городе. Так, мы понимаем, что Зона выходит за свои границы и расширяет пределы своих сумерек. События редко определены семантически в пространстве-времени, и в тексте мы даже находим упоминание отрицательной конструкции «в Зоне не существует времени», ночь как фон повествования, кладбище как сцена, где разворачиваются события, так называемые «живые мертвецы», «черные плевки», все это, на наш взгляд, отправляет к семе «Смерть»,

которая также является референтом к семантическому полю апокалиптического видения мира.

Тема покаяния также представляет неотъемлемую часть картины Страшного суда, что традиционно занимает важное место в русской культуре. Покаяние читается в этом случае сквозь строки. Например, оно является одним из семантических составляющих слов «душа», «молитва» и др.:

*Он только твердил про себя с отчаянием, как молитву: «Я животное, ты же видишь, я животное. У меня нет слов, меня не научили словам... Загляни в мою душу, я знаю, там есть все что тебе надо. Должно быть...» [2, с. 240].*

Эта молитва – апогей всего, что было до того, она проходит через жертву и обращена к Богу или тому, кто считается Высшим разумом. Даже в синтаксисе монолог отражает понятие молитвы.

### **Изотопия «Животные»**

Еще одну важную семантическую линию, которая в то же время связана с апокалиптическим видением мира, в повести представляет проблема деградации человека в животное, регресс. Прежде всего, это читается в названиях глав:

1. *Из интервью, которое специальный корреспондент Хармонтского радио взял у доктора Валентина Пильмана по случаю присуждения последнему Нобелевской премии по физике за 19... год.*

2. *Редрик Шухарт, 23 года, холост, лаборант Хармонтского филиала Международного института внеземных культур.*

3. *Редрик Шухарт, 28 лет, женат, без определенных занятий.*

4. *Ричард Г. Нунан, 51 год, представитель поставщиков электронного оборудования при Хармонтском филиале МИВК.*

5. *Редрик Шухарт, 31 год.*

Три первые главы, как и предисловие, содержат сведения об имени персонажа, о его возрасте и роде деятельности. В последней главе не осталось ничего, кроме имени и возраста. Формально это больше не человек, ведь род деятельности – это категория, определяющая класс людей.

Присутствие семы «животное» выражается также в тексте в описании персонажей, в их вербальном определении самих себя и своих близких как представителей животного мира, даже если это идентификации в переносном смысле.

*Опять у него вид несчастной собаки сделался, и опять у него глаза стали как у больного пуделя [2, с. 15].*

*Будь на его месте кто еще, напоил бы я его в дым, и был бы он у меня через неделю как новенький, уши торчком и хвост пистолетом [2, с. 8].*

Языковой регистр русского разговорного языка включает немало определений, принадлежащих к семантическому полю «животные», но представляющие относительно нейтральный характер. Такие термины также встречаются в тексте.

*Рэдрик на ходу просунул ладонь между спиной и рюкзаком и вскинул рюкзак повыше, чтобы край баллона с гелием не резал хребет [2, с. 196].*

Известно, что семантическая коннотация оказывает влияние на синтаксическую конструкцию, а именно в части словосочетаний: например, некоторые существительные требуют сочетания с прилагательными, обладающими соответствующими этим существительным семами.

Так, существительное с семой «животное» в своем регистре влияет на прилагательное его группы, передавая ему семы данного типа. Наоборот, прилагательное, несущее сему «животное» *одалживает* ее существительному. В этих случаях речь идет о ложных сочетаниях, которые переходят в разряд метафор.

Кроме того, связь с анималистикой имеет след и в выборе названий заболеваний, которыми страдают люди после катастрофы.

*Потом (Запятая) долго чумкой болел, кожа с него слезла, ногти. Почти все, кто в этом квартале жили, чумкой переболели [2, с. 24].*

В этом примере терминология не связана с научным словарем (научное название – чума плотоядных или болезнь Карре), поскольку в традиции русского языка создание неформальных, обиходных вариантов некоторых специальных терминов, если они имеют связь с повседневностью. Учитывая тот фактор, что Россия аграрная страна, животноводство – исторически один из распространенных видов личного подсобного хозяйства на селе, болезни животных представляют специфическую область повседневности. Кроме упомянутой болезни Карре (чумки), можно также привести в пример обиходный вариант энфиземы легких – «запал» и более часто употребляемые названия рабиса – бешенство и гемералопии – «куриная слепота».

Неформальное присутствие семантики животного мира отмечается и в описаниях поведения персонажей.

*Тендер вздыхает, с ноги на ногу переминается и то и дело зевает от нервности с таким собачьим прискуливанием, томно ему бедняге [2, с. 31].*

В то же время отмечается и обратный эффект – очеловечивание представителей фауны, что не противоречит вышеописанной тенденции, но является подтверждением исчезновения грани между животным и человеком.

*В лесочке по ту сторону шоссе сонно и неуверенно заговорили птицы [2, с. 76].*

Имена собственные или, скорее, клички также представляют интерес. Мир сталкеров показан как противозаконная среда, она обладает «профессиональным» языком, а настоящие имена не в ходу – предпочтение прозвищам, что составляет кодекс определенной группы людей.

Большинство прозвищ составлено на основе сравнения человека с животным в соответствии с моральными или физическими характеристиками. В тексте мы находим таких персонажей, как *Боб Горилла*, *Стервятник Барбидж (он же Битюг)*, *Суслик Диксон*, *Слизняк*, *Курёнок Цапфа*, *Пудель...*

Что примечательно, прозвище Редрика Шухарта выделяется из общего строя – Ред, Рыжий, Сталкер. Дочь Редрика в начале повести упоминается как Мария, но к концу у нее тоже остается только прозвище – Мартышка. Она также проживает утрату человеческого облика, но на другом уровне – как и все дети сталкеров, это физически неполноценный человек и внешне выглядит, как мартышка в буквальном смысле.

Это позволяет сделать вывод, что даже имена персонажей указывают на деградацию человека, возвращение в животное состояние, морально или физически. Отметим, что ментально и духовно герои действительно более человечны в начале истории, постепенно утрачивая эту черту.

### **Заключение**

Семантический анализ, который мы провели на примере научно-фантастической повести, как необходимый этап подготовки перевода художественного текста позволяет сделать некоторые наблюдения.

Конструкция художественного текста – построение автором пространства со своей геометрией субъективного отражения контекстуального окружения, внушенного реальностью. Язык является материей, претерпевающей влияния взгляда на мир. Каждое языковое явление интерпретируемого текста важно для передачи послания автора, закодированного средствами иной языковой системы. Задача переводчика – сделать его не только возможным для прочтения и понимания, но и использовать идентичные языковые явления языка адаптации. Таким образом, польза и важность семантического анализа с целью выделения изотопий исходного текста кажутся неоспоримыми.

Хотя перевод действительно всегда недостаточно верен по отношению к оригинальному тексту, предшествующая работе рефлексия может дать неожиданные ошеломляющие результаты в части языковых явлений, и тем самым еще больше приблизить адаптацию (перевод) к идеалу.

### **Список литературы**

1. Растье Ф. Интерпретирующая семантика. Н. Новгород: ДЕКОМ, 2001. 367 с.
2. Стругацкие А. и Б. Пикник на обочине. Москва: АСТ, 2019. 192 с.
3. Linguistique textuelle et traduction: les premières pages de *The picture of Dorian Gray*, d'Oscar Wilde. Esprit, 1999.
4. Vinay J.P. – Darbelnet J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. P : Didier, 1977.

### **References**

1. Linguistique textuelle et traduction: les premières pages de *The picture of Dorian Gray*, d'Oscar Wilde (1999). Esprit, 1999. (In French)
2. Rast'e F. (1987) Semantique interpretative. Paris. 276 p. (Russian edition: transl. by A.E. Bochkareva. Nizhniy Novgorod: DEKOM, 2001, 367 p.) (In Russian)
3. Strugatskie A. and B. (2019) Roadside picnic. Moscow: AST. 192 p. (In Russian)
4. Vinay J.P. – Darbelnet J. (1977) Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier. (In French)

УДК 81

**Волков Валерий Вячеславович**

профессор, доктор филологических наук

профессор кафедры русского языка

Тверской государственной университет

Volk7Valery@yandex.ru

## **КАК ОБЪЯСНЯТЬ СЛОВО И ПОНЯТИЕ «МИЛОСЕРДИЕ» В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ?**

*Аннотация.* В статье представлены результаты мотивационной, герменевтической и лингводидактической реконструкции и интерпретации русской лексемы «милосердие». Цель работы – способствовать осмыслению концепта «милосердие» как одной из тех духовно-нравственных ценностей, которые провозглашаются как ключевые для русского народа даже на официальном государственном уровне. Основной результат: в герменевтическом отношении лексема «милосердие» может быть интерпретирована через представление о «сердце» как ядре внутреннего мира человека.

*Ключевые слова:* лингвокультурология; милосердие; герменевтика; мотивационная семантика; внутренняя форма слова.

**Volkov Valery Vyacheslavovich**

Professor, Dr. habil. in Philological Sciences

Professor at the Department of Russian Language

Tver State University

Volk7Valery@yandex.ru

## **HOW TO EXPLAIN THE WORD AND THE CONCEPT OF “MILOSERDIJE” (“MERCY”) IN A LEARNING SITUATION?**

*Abstract.* The article represents the results of motivational, hermeneutic and linguodidactic reconstruction and interpretation of the Russian lexeme “miloserdije” (“mercy”). The purpose of the work is to contribute to the understanding of the concept of “mercy” as one of those spiritual and moral values that are proclaimed as key for the Russian people even at the official state level. The main result: in hermeneutical terms, the lexeme “miloserdije” (“mercy”) can be interpreted through the idea of the “heart” as the core of the inner world of a person.

*Keywords:* linguistic cultural studies; “miloserdije” (“mercy”); hermeneutics; motivational semantics; inner form of a word.

Изучение в иностранной аудитории национально-специфической лексики русского языка требует особых усилий преподавателей и студентов, поскольку связано с решением как собственно языковых, так и страноведческих задач. Вдвойне сложна эта задача, если национально-культурный фон слов связан не со «зримо-наглядными» явлениями природы, с историческими событиями или с жизнью выдающихся людей, а со специфическими чертами национального характера, как, например, *воля, удаль, подвиг*, в которых налицо радикальные отличия менталитета россиян / русских от так называемой «европейской идентичности» [1]. Наиболее значимые особенности менталитета фиксируются понятием «традиционные ценности», содержание данного понятия применительно к Российской Федерации зафиксировал недавно утвержденный Указом Президента Российской Федерации документ под недвусмысленно-однозначным названием «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Цитируем: «К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [6].

В данной работе из числа названных в цитированном официальном документе «традиционных ценностей» характеризуются особенности лексемы *милосердие* и соотносительного с ней концепта «Милосердие», отражающие связь русской / российской цивилизации с христианством как одной из мировых религий, обсуждается вопрос о способах лингводидактической презентации семантики данной лексемы.

Религиозные корни концепта «Милосердие» связаны еще с Ветхим Заветом, где человеку предлагается понимать милосердие как необходимый шаг / шаги на пути богопознания и богоуподобления к святости. В общей богословской формулировке священника М. Юрова, «милость – это определенная вершина боговедения. Иначе говоря, тот, кто стяжал милосердие, встал на путь богопознания, так как Всевышний Сам благ и милостив» [13, с. 19]. Читаем в Притчах: «Милосердием и правдою очищается грех...» (Притч 16: 6) – и понимаем, что чистота собственного сердца недостижима без милосердия к другим, включая, как учит Священное Писание, задачи помочь бедному и накормить голодного, одеть нагого и помочь больному и калеке, заботиться об узниках, оказывать гостеприимство бездомным и странникам и др. [7]. Активно-деятельностный взгляд на милосердие в секулярной проекции, по оценке современных специалистов по социальной философии, – то главное, что делает милосердие одним из «смысложизненных ориентиров общественно значимой деятельности» [3, с. 865] и, далее, одним из необходимых компонентов нашей «национальной идеи».

С лексико-семантической точки зрения, сущ. *милосердие* входит в группу существительных «Соответствие правилам морали, нравственным нормам» наряду с такими словами, входящими в ядерную часть русского лексикона, как *гуманность, правда, справедливость, целомудрие, честь*, по-словарному лаконично *милосердие* трактуется как «бескорыстное сострадание, обращенное к другим» [9, т. 3, с. 235], то есть через сущ. *сострадание* как словарный идентификатор. С лингвометодической точки зрения, разъяснять учащимся / студентам смысл сущ. *сострадание* (буквальное прочтение внутренней формы – «*страдать* совместно с другим / другими») не менее, а скорее более трудно, чем толковать собственно сущ. *милосердие*.

Анализ типичных секулярных употреблений сущ. *милосердие* в различных контекстах [11] выявляет, что оно воспринимается, с одной стороны, как важное качество личности, ассоциирующееся с духовным здоровьем и нравственным достоинством, с другой стороны, как основа базовых «социальных скреп» общества, выявляемые контекстуальные лексико-семантические корреляты *милосердия* – *сила, оружие, здоровье*. Названные лексемы – это так называемые симиляры, то есть «синонимоподобные» слова, они могут оказаться полезными в деле конструирования развернутых высказываний в случае задания студентам раскрыть свое собственное, индивидуально-специфическое понимание милосердия как личностного и социального феномена. К примеру, акцентировка ассоциативной пары «милосердие – оружие» представляется разумной для студентов военных вузов, пара «милосердие – здоровье» представляет интерес для студентов-медиков. Однако семантическое ядро милосердия, связанное, прежде всего, с внутренним состоянием человека, остается при этом в тени.

В специально-научном прочтении, в контексте этики как науки, *милосердие* – «сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку; противоположность милосердия – равнодушие, жестокосердие, злонамеренность, враждебность, насилие» [12, с. 262]. Дальнейшая разработка милосердия как категории этики ведет к различным этическим лингвокогнитивным моделям, в числе которых, как показывает специальное исследование Е.Г. Логуновой, «милосердие – прощение – помилование», «милосердие – сожаление – раскаяние» и др. [4]. Здесь богатый дальнейший материал для лексической работы со студентами.

Семантическое ядро лексемы *милосердие* ассоциируется не только с социально значимыми проявлениями любви к ближнему, но и с личностной «красотой духа» [8], человеческий дух – с лексемой *сердце*, а сердце, в свою очередь, в духовно-нравственном и христианском смысле понимается как середина человеческого существа, что многократно разъясняли Отцы Церкви, как, например, святой Иоанн Кронштадтский (1829–1908): «Что особенно важно и составляет жизнь какого-либо существа, то Творец положил, сокрыл далеко в глубине, внутри того существа; это мы видим везде. Так и в человеке: душа находится в самой середине его существа, в сердце, почему и называется часто душа сердцем, а сердце – душой» [10, с. 581–582]. Актуализовать семантическую связь лексем *милосердие* и *сердце* – это морфемно-словообразовательная задача.

Формальный «школьный» словообразовательный разбор существительного *милосердие* основывается на представлении, что производное *милосердие* – это образованный способом сложения в сочетании с суффиксацией (сложносуффиксальным способом) дериват, то есть лексема, образованная от синтаксически не зависящих друг от друга мотивирующих слов, а именно:

*милый* + *сердце* + (суф.) *-иј-* > *мил-о-серд-иј-е*

Формально «всё правильно», однако корректное словообразовательное толкование, актуализующее внутреннюю форму слова *милосердие*, выстроить едва ли получится. Точно отражающий словообразовательный процесс результат может выглядеть как «милое сердце», что чрезвычайно далеко от реальной лексической семантики сущ. *милосердие*.

Если трактовать сущ. *милосердие* как универб, то есть как производную лексему, возникшую на базе целого грамматически правильного словосочетания, то результат будет иным, а именно – «милый сердцу», ср.:

*милый сердцу* + (суф.) *-иј-* > *мил-о-серд-иј-е*

В случае мотивирующего словосочетания *милый сердцу* сущ. *сердце* в форме дательного беспредложного выступает как обусловленная синтаксема с субъектной семантикой. Г.А. Золотова в «Синтаксическом словаре» значение таких синтаксем характеризует следующим образом: «Субъект непроизвольного эмоционального отношения либо эмоционально-оценочного, выраженного глаголом, прилагательным... <...> *Им тишина по душе* <...> *Мечтателю и полуночнику* Москва милей всего на свете (Пастернак)...» [2, с. 119]. Опираясь на базовую семантику прилагательного *милый* – «располагающий к себе... <...> доставляющий удовольствие, наслаждение... <...> родной, дорогой...» [5, с. 543], получаем лингводидактически продуктивный результат: *милосердие* = «дела, милые (близкие, дорогие) твоему *сердцу*, то есть твоей душе, всему тебе».

В заключение подчеркнем: милосердие – важнейшая христианская добродетель, основа российской культуры и цивилизации и одновременно фундаментальная особенность менталитета россиян. Выявлять смыслы таких слов – важная задача филологии как науки, а помогать студентам осознавать эти смыслы – задача педагогики и всей гуманитарной практики, включая лингводидактическую.

### Список литературы

1. Волков В.В., Волкова Н. В, Гладилина И.В. Русский менталитет и европейская идентичность. Лингвистический и лингвоментальный аспекты // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 1. С. 69–80.
2. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Наука, 1988. 440 с.
3. Карагодина О.А. Милосердие и благотворительность как концепты национальной идеи в России // Философия и культура. 2016. № 6 (102). С. 865–872.



4. Логунова Е.Л. Милосердие как модус человеческого существования: монография / Ижевский государственный технический университет. Ижевск, 2017. 256 с.
5. Новейший большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2008. 1536 с.
6. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Утверждены Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 18.02.2023).
7. Перцева И.В. Милосердие как основа социального служения в книгах Священного Писания // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2009. № 19–2. С. 194–195.
8. Попова Л.О. Милосердие и терпение как выражение красоты духа // Аналитика культурологии. 2012. № 2 (23). С. 158–163.
9. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 3. М.: Азбуковник, 2003. 720 с.
10. Симфония по творениям святого праведного Иоанна Кронштадтского. М.: Даръ, 2007. 768 с.
11. Шалгина Е.А. Образная составляющая концепта «Милосердие» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. С. 34–48.
12. Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.
13. Юров М.А. Ветхозаветная концепция святости: милосердие как путь освящения человека в Ветхом Завете // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2020. № 4 (32).

### References

1. Etika: Entsiklopedicheskiy slovar' [Ethics: Encyclopedic Dictionary] (2001). Edited by R.G. Apresyan and A.A. Huseynov. Moscow: Gardariki. 671 p. (In Russian)
2. Karagodina O.A. (2016) Miloserdie i blagotvoritel'nost' kak kontsepty natsional'noy idei v Rossii [Charity and charity as concepts of the national idea in Russia] // Philosophy and culture. № 6 (102). P. 865–872. (In Russian)
3. Logunova E.L. (2017) Miloserdie kak modus chelovecheskogo sushchestvovaniya [Mercy as a mode of human existence]. Izhevsk State Technical University. Izhevsk. 256 p. (In Russian)
4. Noveyshiyy bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [The newest explanatory dictionary of the Russian language]. (2008) Chief editor S.A. Kuznetsov. Saint-Petersburg: Norint .1536 p. (In Russian)

5. Osnovy gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey [Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values]. Approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022. № 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (accessed: 18.02.2023) (In Russian)
6. Pertseva I.V. (2009) Miloserdie kak osnova sotsial'nogo sluzheniya v knigakh Svyashchennogo Pisaniya [Charity as the basis of social Service in the Books of Holy Scripture]. Ezhegodnaya bogoslovskaya konferentsiya Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta [Annual Theological Conference of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities]. № 19 (2). Pp. 194–195. (In Russian)
7. Popova L.O. (2012) Miloserdie i terpenie kak vyrazhenie krasoty dukha [Mercy and patience as an expression of the beauty of the spirit]. Analysis of cultural studies. № 2 (23). Pp. 158–163. (In Russian)
8. Russkiy semanticheskiy slovar'. Tolkovyy slovar', sistematizirovanny po klassam slov i znacheniy [Russian semantic dictionary. Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings]. (2003) Under the general editorship of N.Y. Shvedova. Vol. 3. Moscow: Azbukovnik. 720 p. (In Russian)
9. Simfoniya po tvoreniyam svyatogo pravednogo Ioanna Kronshtadtskogo [Symphony based on the works of the Holy Righteous John of Kronstadt] (2007). Moscow: Dar". 768 p. (In Russian)
10. Shalgina E.A. (2020) Obraznaya sostavlyayushchaya kontsepta «Miloserdie» [The figurative component of the concept of "Mercy"]. Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. № 3. Pp. 34–48. (In Russia)
11. Volkov V.V., Volkova N.V, Gladilina I.V. (2019) Russkiy mentalitet i evropeyskaya identichnost'. Lingvisticheskiy i lingvomental'nyy aspekty [Russian mentality and European identity. Linguistic and linguomental aspects]. Bulletin of Tver State University. Series: Philology. № 1. Pp. 69–80. (In Russian)
12. Yurov M.A. (2020) Vetkhozavetnaya kontseptsiya svyatosti: miloserdie kak put' osvyashcheniya cheloveka v Vetkhom Zavete [The Old Testament concept of Holiness: Mercy as a way of sanctifying a Person in the Old Testament]. Bulletin of the Yekaterinburg Theological Seminary. № 4 (32). Pp. 13–28. (In Russia)
13. Zolotova G.A. (1988) Sintaksicheskiy slovar': Repertuar elementarnykh edinit russkogo sintaksisa [Repertoire of elementary units of Russian syntax]. Moscow: Nauka. 440 p. (In Russian).

УДК 80

**Гончарова Анастасия Владимировна**

кандидат филологических наук

доцент кафедры русского языка межкультурной коммуникации

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

anastazy2005@yandex.ru

**Колесникова Елена Николаевна**

кандидат филологических наук

доцент кафедры русского языка межкультурной коммуникации

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова

kolesnikova\_elen@inbox.ru

## **К ВОПРОСУ ОБ АФОРИЗМЕ КАК СЕМАНТИЧЕСКОМ И СТИЛИСТИЧЕСКОМ КОМПОНЕНТЕ УСТНОЙ РЕЧИ**

*Аннотация.* Статья посвящена выявлению особенностей использования афористичных выражений в практике речевой деятельности. Определяется языковой статус афористических структур. Вхождению афоризма в речевую практику народа способствуют содержательность, символичность структуры, своеобразие композиции и стилистических форм изречения. В учебно-научном подстиле афоризм употребляется в функции зачина-образа к дальнейшему представлению информации. Исследование афоризмов подтверждает их творческий характер.

*Ключевые слова:* афоризм; устная речь; семантико-стилистическое своеобразие; речевой контекст; зачин-образ.

**Goncharova Anastasiya Vladimirovna**

Ph.D in Philological Sciences

Associate Professor of the Department of the Russian Language of Intercultural Communication

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

anastazy2005@yandex.ru

**Kolesnikova Yelena Nikolayevna**

Ph.D in Philological Sciences

Associate Professor of the Department of the Russian Language of Intercultural Communication

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov

kolesnikova\_elen@inbox.ru

## **APHORISTIC EXPRESSION AS A SEMANTIC AND STYLISTIC COMPONENT OF ORAL SPEECH**

*Abstract.* The article is devoted to identifying the features of the use of aphoristic expressions in the practice of speech activity. The linguistic status of aphoristic structures is determined. The entry of aphorism into the speech practice of the people is facilitated by the

content, symbolism of the structure, the originality of the composition and stylistic forms of the utterance. In the educational and scientific framework, the aphorism is used as an initial image for the further presentation of information. The study of aphorisms confirms their creative nature.

**Keywords:** aphorism; oral speech; semantic and stylistic originality; speech context; origin-image.

Умение выразить многое в немногих словах, которое Плутарх относил к важнейшим условиям эффективной, сильной речи, необходимо как создателю афоризма, так и тому, кто использует афористичные выражения в практике речевой деятельности. Устойчивость формы этих своеобразных языковых клише и функционирование их как средств отделки текста не означают автоматизм их употребления говорящим. Творческий характер введение афоризма в речевой поток обусловлен самой природой семантической его структуры, в которой знаковость обычно сосуществует с динамизмом, подвижностью образа.

В исследованиях по афористике в большинстве своем дают энциклопедическое определение, по которому афоризм (в переводе с греческого означает «отграничивать, отрывать, определять») характеризуется как мысль, выраженная в канонической, отшлифованной, законченной образной форме, мысль поучительно-обобщенного характера, которая стала самостоятельно употребляемым выражением. Собственно языковедческая характеристика соответствующих единиц при этом ограничивается подчеркиванием лаконичности их формы и смысловой ёмкости. Не очерчивается вместе с тем и языковой статус афористических структур, хотя последние, бесспорно, являются явлениями не только говорения, но и речи.

Вслед за Г. Пермяковым, автором ценных исследований по паремиологии, считаем необходимым рассматривать афористическое выражение в двух планах – логико-семиотическом (как знак и модель логической ситуации) и в плане реалий (как образный микротекст). Структурно афоризмы достаточно разнообразные, они могут отличаться друг от друга количеством слов, грамматической полнотой высказывания, типами словосочетаний, структурными и коммуникативными типами предложений, характером актуального членения. В этом отношении афористика смыкается, с одной стороны, с фразеологией, с другой, с надфразными единствами и текстом. Основу же афористического фонда языка составляют образно-логические единицы, соотносительные с суждением, к которым в основном относятся и художественные миниатюры афористичного жанра словесного творчества, моделирующие разнообразные факты действительности и фрагменты процесса его познания.

Следовательно, афоризмы следует рассматривать и как языковое явление, и как явление мыслительного процесса, познавательной деятельности, и как явление словесного творчества. С лингвистической точки зрения эти надфразные образования есть не что иное, как знаки определенных ситуаций или отношений между

предметами (в самом широком смысле) или их признаками. По характеру семантики афористические изречения могут быть как с прямой мотивировкой, так и с мотивировкой образной, но в обоих случаях (хотя и в неодинаковой степени) ощутимо наличие эстетического начала, определенная эстетическая обозначенность. Это касается не только индивидуально-авторских высказываний, но и тех фольклорных единиц, главным образом структуры пословицы, которые исследователи причисляют также к афористике (последние Г. Пермяков называет «народными афоризмами»).

Смысловая емкость при лаконизме формы обеспечивает афоризмам активное функционирование, они являются необходимыми и достаточно устойчивыми фактами широкого употребления в речи, в том числе устной, важными элементами ораторского искусства. Входя, таким образом, в литературный и разговорный язык, афоризмы могут приобретать новые значения, новые смысловые и стилистические оттенки; их каноничность сосуществует с потенциальной способностью к семантическому и стилистическому развитию. Тестимониум – изречения известных людей, пословицы, авторитетные суждения – античные риторы на этом основании считали одним из важнейших компонентов речи, рассчитанной на эффективное ее восприятие.

В связи с вопросом о семантико-стилистических особенностях использования афористических изречений в устной речи не можем не согласиться с мнением Н.Т. Федоренко, автором труда «Меткость слова: Афористика как жанр словесного искусства» (М., 1975). Автор утверждает, что «краткое и удачное выражение только тогда становится афоризмом, когда входит в постоянное обращение, принятый и широко усвоенный живым народным вещанием и общелитературным языком» [5, с. 32]. Конечно, это нужно иметь в виду, но только тогда, когда освещается аспект крылатости выражения, поскольку афоризм по разным экстралингвистическим причинам какое-то время может и не быть в постоянном обращении, то есть не быть крылатым выражением. Однако афористичность изречения задается уже его семантической структурой, языковой формой, содержательностью. Иначе как же следует оценивать новые афоризмы как произведения соответствующего литературного жанра? Вхождению афоризма в речевую практику народа способствуют, с одной стороны, содержательность, связанная с важными моральными требованиями, с другой, символичность структуры, своеобразие композиции и стилистических форм изречения.

Для правильного понимания особенностей функционирования афористических средств в устной речи большое значение имеет замечание А. Поттебни по использованию в языковой практике байки, пословиц и поговорок (постоянное сказуемое при переменных подлежащих). Важным в этом плане является также известное поло-

жение ученого о том, что устоявшийся художественный образ дает возможность говорящему заменять множество различных мыслей «относительно небольшими умственными величинами».

Наши наблюдения над своеобразием употребления афоризмов сделано на материале двух разновидностей устной речи: собственно публицистического (речь убедительного назначения в жанре интервью – газетно-журнального, радио или телевизионного – с сочетанием в нем форм диалога и монолога) и учебно-научного, функциональной разновидности в жанре научной лекции, принадлежащей к речи познавательного назначения в монологической форме. Рассмотрим несколько конкретных примеров речи названных стилей и жанров с ощутимой устной их направленностью.

В интервью корреспонденту «Литературной России» (№ 13, 29 марта 1999 г.) под названием «Трудные дороги «Народной газеты» редактор последней А. Шевченко так характеризует официальную поддержку отдельных газет и препятствия в работе редакции нового издания: «Да и для «Гостиного двора» Москва сразу проявила гостеприимство – спокойно печатается на нотной фабрике. Что ни говорите, а своя рука все-таки владыка...» (с. 2). Известное клише, дополненное словами из речевого контекста, стилистически ориентировано в данном случае на усиление иронического изображения соответствующей внеязыковой ситуации (актуализация высказывания вступительным «что ни говорите»<sup>2</sup> и трансформация его структуры усилительно-выделительной частицей «таки»).

Подобную семантико-стилистическую мотивированность имеет известное образное выражение в тексте интервью С. Колесника в той же газете (№ 37, 13 сентября 2000 г.): «Отвечая на записки, Шелест приговаривал: «Да, мы делали ошибки, а наше нынешнее руководство едва ли не допускает ли их? Но сколько все-таки мы работы сделали!» Поистине: «Мы пахали»...». Резюме писателя имеет подчеркнутую оцениваемость, ирония приобретает здесь особую остроту.

В другом месте упомянутого интервью С. Колесника приведены крылатые слова Т. Шевченко с целью образного выражения высказываемого мнения и создание стилистически приподнятой тональности как контраста к сатирическому звучанию предыдущей фразы: «...Целая гигантская постройка типа Агропрома, соответствующих отделов в райкомах и райисполкомах отойдет в небытие. И, вероятно, будет, как гениально писал Т.Г. Шевченко, «в своей дома своя правда, и сила, и воля» (с. 7). Говорящий приводит цитату со ссылкой на автора, актуализируя при этом показанный Кобзарём поэтический образ.

Иначе использован широко известный афоризм Н.В. Гоголя во вступительном слове на пленуме правления Союза писателей при определении задачи мастеров

слова по делу национального возрождения: «Давайте будем благодарны, поблагодарите Бога за то, что вы русский...и любите то, что оставили нам предыдущие поколения» («Буква» от 19 апреля 2005 г.). Трансформирование хорошо известного слушателями высказывания с сохранением стержневых компонентов общей его семантики (микрообразы Бога и России) обусловило эффект стилистической повышенности в сочетании с призывным торжеством, чего требовала сама тема писательского разговора.

В учебно-научном подстиле тот или иной афоризм нередко употребляется в функции своеобразного зачина-образа к дальнейшему представлению важных в познавательном плане сведений, сформулированных автором положений. «Несколько лекций я намерен посвятить вопросу об отношении поэтических произведений к слову, – так начинается первая лекция А. Потебни по теории словесности. И продолжает: – Говорят, все дороги ведут в Рим, но с точки зрения методического удобства преподавания можно отдать предпочтение тому или иному пути» [2, с. 464]. Аналогичное семантическое сочетание с авторским текстом имеет афоризм Дж. Неру, использованный научным сотрудником Института полупроводников АН РФ М. Стрехой в дискуссии о соцреализме («Через правду жизни к истинной культуре» – круглый стол) «Литера»: Флаг. – 1999. – № 8. – С. 155): «В любом случае нельзя обойтись без афоризма Неру «средства искажают цель». Это еще одна иллюстрация: цель можно считать и реальной, и нереальной, но от того, какие средства выбираешь, зависит всё». Афористику активно используют не только представители гуманитарных наук, о чем свидетельствует, в том числе, и последний пример.

Использование афористических выражений, в частности, в устном языке, имеет творческий характер, начиная уже с их отбора. Нестандартности требует и семантико-стилистическое включение афоризма в речевой контекст [3, с. 252]. Образная характеристика человека, предмета или ситуации подаётся собеседнику (слушателю) как известный кадр, который может влиять на творческое воображение. Являясь эффективным средством стилистического выражения устной (также письменной) речи, афористические изречения являются «своеобразным катализатором мысли, ускорителем процесса возникновения ассоциаций и идей» [6, с. 4]. Сложность изучения функционального аспекта афористики заключается в том, что афоризмы являются не только устоявшимися, формально неизменными знаками-клише как единицы одного из языковых уровней, но и надсловными единицами, фрагментами речи, ориентированными на постоянное семантико-стилистическое обогащение, то есть образованиями динамической смысловой структуры. Приведенные в этой статье наблюдения дают основания для вывода, о том, что в системе языковых уровней и в общем алфавите-словаре языку афоризмам принадлежит собственное место.

### Список литературы

1. Античные теории языка и стиля / Под общ. ред. О.М. Фрейденберг. М. – Л., 1936. 344 с.
2. Пермяков Г.К. Основы структурной паремиологии. М., 1988. 237 с.
3. Позднякова К.С. Пословицы и поговорки на уроках русского языка как иностранного // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. Материалы X Международной научной конференции. Чита, 2017. С. 252–253.
4. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976. 614 с.
5. Федоренко М.Т. Меткость слова: Афористика как жанр словесного искусства. М., 1975. 255 с.
6. Федоренко М.Т., Сокольская Л.И. Афористика. М., 1990. 415 с.

### References

1. Antichnye teorii yazyka i stilya [Ancient theories of language and style]. (1936) Under the general editorship of O.M. Freudenberg. Moscow – Leninograd. 344 p. (In Russian)
2. Fedorenko M.T. (1975) Metkost' slova: Aforistika kak zhanr slovesnogo iskusstva [Accuracy of the word: Aphoristics as a genre of verbal art]. Moscow. 255 p. (In Russian)
3. Fedorenko M.T., Sokol'skaya L.I. (1990) Aforistika [Aphoristics] Moscow. 415 p. (In Russian)
4. Permyakov G.K. (1988) Osnovy strukturnoy paremiologii [Fundamentals of structural paremiology]. Moscow. 237 p. (In Russian)
5. Potebnya A.A. (1976) Estetika i poetika [Aesthetics and poetics]. 614 p. (In Russian)
6. Pozdnyakova K.S. (2017) Poslovitsy i pogovorki na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Proverbs and sayings in the lessons of Russian as a foreign language]. Interpretatsiya teksta: lingvisticheskiy, literaturovedcheskiy i metodicheskiy aspekty. Materialy X Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Interpretation of the text: linguistic, literary and methodological aspects. Materials of the X International Scientific Conference]. Chita. P. 252–253. (In Russian)



УДК 80

**Скляр Наталья Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент  
заведующая кафедрой романо-германской филологии  
Луганский государственный педагогический университет

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «СУДЬБА» И ЕГО НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА В ТЕКСТЕ МЕМУАРНО-АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению концепта «Судьба» и специфики его реализации в художественно-документальном произведении. Литература non-fiction дает особое поле для изучения культурно-личностного своеобразия языка автора. Концепт рассматривается как ядро понятийного аппарата культурологии, в знаковой форме отражающее ценностные ориентации из системы моральных, этических и эстетических предпочтений автора и народа.

*Ключевые слова:* концепт, автобиография, культурная специфика, феномен судьбы, языковая вербализация.

**Sklyar Nataliya Vladimirovna**

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor  
Head of the Department of Romano-Germanic Philology  
Lugansk State Pedagogical University

## **THE LINGUOCULTURAL CONCEPT «FATE» AND ITS NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY IN THE TEXT OF THE MEMOIR-AUTOBIOGRAPHICAL WORK**

*Abstract.* The article is devoted to the study of the concept «Fate» and the specifics of its implementation in an artistic and documentary work. Non-fiction literature provides a special field for studying the cultural and personal identity of the author's language. The concept is considered as the core of the conceptual apparatus of cultural studies, in a symbolic form reflecting value orientations from the system of moral, ethical and aesthetic preferences of the author and the people.

*Keywords:* concept, autobiography, cultural specificity, the phenomenon of fate, linguistic verbalization.

В последние десятилетия исследование образно-концептуального пласта языка приобретает все большую актуальность, такое направление в языковедческих студиях дает ключ к пониманию базовых ценностей культуры, которую транслирует тот или

иной язык. По мнению А. Вежбицкой, язык «представляет собою лучшее доказательство реальности «культуры» в смысле исторически передаваемой системы «представлений» и «установок» [1, с. 44].

Целью представленной статьи является выявление лингвокультурной специфики концепта «Судьба» в тексте художественно-документального произведения, а также, демонстрация особенностей его языковой реализации. Это позволит описать национально-обусловленные и личностные особенности восприятия мира, находящие отражение в фактах языка.

В след за В.А. Масловой считаем, что концептом могут стать лишь явления окружающей нас действительности, которые актуальны для той или иной культуры и находят свое выражение в лингвистических единицах конкретного языка. Эти языковые единицы называют эмблемами, носителями культурной памяти народа [2, с. 180].

По своей структуре концепт включает в себя предметно-образные, понятийные и ценностные единицы, но четких границ не имеет [5, с. 37]. Связь концепта и культуры подчеркивается в лингвокультурологических исследованиях. Так, Ю.С. Степанов считает, что под концептом можно понимать «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека». При этом, ученый подчеркивает и важность роли реципиента в этом процессе: «концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [6].

Далее рассмотрим концепт как многогранное явление. В литературоведческом ключе – это понятие синонимичное образу, в лингвистическом – реализованная в языке, ценностно значимая ментальная единица индивидуально-авторской картины мира, в культурологическом – своеобразный маркер «культурной памяти» народа.

Текст автобиографии как никакой другой, отображая историю жизни личности на фоне тех или иных исторических событий, раскрывает понимание Судьбы как самим автором, так и народом, представителем которого он является. Автобиография отражает реальные события, различно сочетает будущее, прошлое и настоящее, отражая реалии социокультурной действительности, при этом передавая авторское сознание, его картину мира [4].

Феномену судьбы внимание уделяется во всех мифологических, религиозных, философских и этических системах. Такой лингвокультурный концепт входит в число базовых в национальной и индивидуальной лингвокогнитивной картине мира. Среди «знаковых» ключевых слов, формирующих концептуальную картину мира (концептосферу) мемуарно-автобиографического произведения, также особое место будет занимать концепт «Судьба».

О связи культуры, времени и судьбы говорил О. Шпенглер, подчеркивая, что «проблема времени доступна для нас только на основе мироощущения искания и его

истолкования при помощи идеи судьбы» [7, с. 165]. Как живой организм любая культура наделена душой, в которой сокрыто свое собственное переживание времени, истолкованное идеей судьбы.

Если рассмотреть концептуальную модель судьбы сквозь призму размышлений В.А. Масловой и М.В. Пименовой [2], в которых речь идет о том, что в основе концептуальной модели феноменального явления, которая является базовой когнитивной структурой и отражается в языке, лежит концептуальная метафора, рассмотрение которой с точки зрения их универсальности и специфичности позволяет выявить общие механизмы репрезентации концептов в языковых картинах внутреннего мира.

Феномен судьбы в мемуарно-автобиографическом произведении является специфической категорией, может выступать концептуально-образным понятием и транслировать как личностное восприятие автора событий прошлого и настоящего, так и передавать особенность понимания всего происходящего, времени и пространства народа, представителем которого он является.

Актуализируя именно такую трактовку, концепт «Судьба» и был рассмотрен в автобиографии С. Цвейга «Вчерашний мир». С первых строк подчеркивается общность судьбы автора и поколения, к которому он принадлежит. «... und es wird eigentlich nicht so sehr *mein* Schicksal sein, das ich erzähle, sondern das einer ganzen Generation – unserer einmaligen Generation, die wie kaum eine im Laufe der Geschichte mit Schicksal beladen war» [8] '... и речь пойдет не столько о моей судьбе, сколько о судьбе целого поколения, отмеченного столь тяжелой участью, как едва ли какое другое в истории человечества'. Пример демонстрирует прямую коннотацию понятия судьба, закрепленную в толковом словаре – «в мифологии, в иррационалистических философских системах, а также в обывательском сознании неразумная и недостижимая предопределенность событий и поступков человека [3, с. 663].

Однако, семантические свойства концепта в тексте автобиографии свидетельствуют также о его символической сущности:

Судьба – управление жизнью внешними силами («*Es gab kein Land, in das man flüchten, keine Stille, die man kaufen konnte, immer und überall griff uns die Hand des Schicksals und zerrte uns zurück in sein unersättliches Spiel*» [8] 'Не было ни страны, куда можно было бы бежать, ни тишины, которую можно было бы купить, всегда и всюду нас доставала рука судьбы и насильно втягивала в свою нескончаемую игру') Пример демонстрирует непредсказуемость и неизбежность влияния неизвестных сил на ход жизненного пути автора и его народа. Судьба понимается как объект действия, от которого невозможно уйти, и главный герой не может противостоять событиям, врывающимся в его жизнь.

Судьба – злой рок («*In diesem rührenden Vertrauen, sein Leben bis auf die letzte Lücke verpalisadieren zu können gegen jeden Einbruch des Schicksals, lag trotz aller Solidität und Bescheidenheit der Lebensauffassung eine große und gefährliche Hoffart*» [8] 'В этой умильной убежденности, что можно обнести себя частоколом, не оставив лазейки для какого бы

то ни было вторжения судьбы, таилась, при всей практичности и умеренности, изрядная толика опасного тщеславия'). Метафора «вторжения судьбы» раскрывает невозможность противостоять активным историческим событиям прихода к власти национал-социалистов и развязывания Второй мировой войны, на фоне которых герой не выступает распорядителем своей судьбы. Еще один пример концептуальной модели Судьба – злой рок («*Das Schicksal weiß immer sich einen Weg zu finden, um den Menschen, den es braucht für seine geheimen Zwecke, heranzuholen, auch wenn er sich verbergen will*» [8] 'Судьба всегда знает, как отыскать путь к человеку, который необходим для ее тайных замыслов, даже если тот хочет спрятаться от нее'). Судьба наделяется человеческими качествами – хитростью, коварством, злостью, таким образом, в основе прецедентной модели лежит антропоморфная метафора: судьба знает и имеет тайные замыслы, приносит те события, которые не подчиняются нашему контролю и приходят к нам внезапно.

Судьба – чередой несчастных событий («*Und trotz allem und allem, was jeder Tag mir in die Ohren schmettert, was ich selbst und unzählige Schicksalsgenossen an Erniedrigung und Prüfungen erfahren haben*» [8] 'И вопреки всему тому, что каждый день мне приходится слышать, всему, что и сам я, и мои многочисленные друзья по несчастью познали путем унижений и испытаний'). Дословный перевод немецкого слова «*Schicksalsgenossen*» – 'товарищи по судьбе', такой перенос по вторичной номинации (товарищи по судьбе – друзья по несчастью) указывают на крайне негативные события в жизни главного героя и окружающих его людей. Автор подчеркивает, что после начала войны в жизни общества происходили только негативные события и даже для номинации своих друзей он выбирает такой окказионализм как «*Schicksalsgenossen*», где фигурирует лексема, репрезентирующая концепт «Schicksal».

Рассмотренные примеры краткого концептуального анализа позволяют выстроить концептуально-метафорическую схему: СУДЬБА→ВЫСШАЯ НЕГАТИВНАЯ СИЛА, которая посылает испытания, она неотвратима и беспощадна. Концепт «Судьба» транслирует особый художественный мир автора, раскрывает главную идею произведения С. Цвега и символично передает специфическое понимание авторского мира. Концепт «Судьба» выступает одной из главных единиц картины мира и обладает значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом.

### Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
2. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры: учебное пособие, 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. 180 с.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Т. 3., 2-е изд., испр. и допол. М.: Мысль, 2010. 692 с.

4. Скляр Н.В. «Авторское сознание» и смысловой центр автобиографического произведения // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2023. № 2. С. 10–21.
5. Слышкин Г.Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа // Жанры речи. Саратов, 2005. С. 37.
6. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры / 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2001. 824 с.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы / Пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1998. 606 с.
8. Zweig St. Die Welt von Gestern [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-welt-von-gestern-6858/2> (дата обращения: 23.09.2023).

### References

1. Maslova V.A., Pimenova M.V. (2018) Kody lingvokul'tury: uchebnoe posobie [Codes of linguoculture: a textbook]. Moscow: FLINTA: Nauka. 180 p. (In Russian)
2. Novaya filosofskaya entsiklopediya (2010) [The New Philosophical Encyclopedia: in 4 volumes. Vol. 3]. Moscow: Mysl'. – 692 p. (In Russian)
3. Shpengler O. (1998) Zakat Evropy. Ocherki morfologii mirovoy istorii. Vsemirno-istoricheskie perspektivy [The decline of Europe. Essays on the morphology of world history. Vol.2. World-historical perspectives]. Moscow: Mysl'. – 606 p. (In Russian)
4. Sklyar N.V. (2023) «Avtorskoe soznanie» i smyslovoy tsestr avtobiograficheskogo proizvedeniya ["Author's consciousness" and the semantic center of an autobiographical work]. Proceedings of the Southern Federal University. Philological sciences. № 2. Pp. 10–21. (In Russian)
5. Slyshkin G.G. (2005) Rechevoy zhanr: perspektivy kontseptologicheskogo analiza [Speech genre: perspectives of conceptual analysis]. Zhanry rechi [Genres of speech]. Saratov. P.37. (In Russian)
6. Stepanov Yu.S. (2001) Konstanty: slovar' russkoy kul'tury [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moscow: Akademicheskiiy proekt. 824 p. (In Russian)
7. Vezhbitskaya A. (2001) Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov [Understanding culture through keywords]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 288 p. (In Russian)
8. Zweig St. Die Welt von Gestern. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-welt-von-gestern-6858/2> (accessed: 23.09.2023). (In German)

УДК 821.161.1

**Борунов Артем Борисович**

кандидат филологических наук

доцент кафедры романо-германских языков

Московский государственный гуманитарно-экономический университет

borunov.artem@yandex.ru

**Тулушева Елена Сергеевна**

кандидат филологических наук

доцент факультета гуманитарных наук

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

be-so-happy@yandex.ru.

## РОМАНЫ МИХАИЛА ЕЛИЗАРОВА «PASTERNAK» И «БИБЛИОТЕКАРЬ»: К ВОПРОСУ О ЦИКЛЕ

*Аннотация.* В статье исследуются романы Елизарова «Pasternak» и «Библиотекарь» в аспекте циклообразования. Выдвигается гипотеза о том, что эти романы можно назвать «читательским» (несобранным) циклом, о чем свидетельствует их концептуально-семантическое и нарративное сходство. Так, смысловой основой двух романов становится идея о магическом художественном слове, которое может воздействовать на физические параметры реальности. Из этой основы вытекает криптосюжет романов, основным мотивом которого является мотив поиска истинного знания.

*Ключевые слова:* современная русская проза, Елизаров, магическое слово, цикл, диалогия.

**Borunov Artem Borisovich**

Ph.D in Philological Sciences

Associate Professor of the Department of Romance-Germanic Languages

Moscow State University of Humanities and Economics

borunov.artem@yandex.ru.

**Tulusheva Elena Sergeevna**

Ph.D in Philological Sciences

Associate Professor of the Faculty of Humanities

National Research University Higher School of Economics

be-so-happy@yandex.ru.

## MIKHAIL ELIZAROV'S NOVELS "PASTERNAK" AND "LIBRARY": ON THE QUESTION OF THE CYCLE

*Abstract.* The article examines Elizarov's novels "Pasternak" and "The Librarian" in the aspect of cycle formation. It is hypothesized that these novels can be called a "reader's"

cycle, as evidenced by their conceptual, semantic and narrative similarity. Thus, the semantic basis of the two novels becomes the idea of a magical artistic word, which can influence the physical parameters of reality. From this basis emerges the crypto-plot of both novels, the main motive of which is the search for true knowledge.

**Keywords:** modern Russian prose, Elizarov, magic word, cycle, dilogy.

Установка на объединение прозаических текстов в более крупные единства – одна из тенденций художественной литературы XX века. Исследуя этот феномен, О.Г. Егорова отмечает, что «писатели, принадлежащие к разным национальным культурам, с завидным постоянством обращались к форме цикла той или иной степени связанности, и будучи ближе к классическим канонам литературного творчества, и строя свои тексты на каких-либо новых художественных приемах. Процесс циклизации был основой создания нового типа модернистского романа XX века. Более того, влияние цикла на разные прозаические жанры в изучаемый период было настолько велико, что инерция произошедших трансформаций организует и прозу второй половины XX века, что требует отдельного исследования» [1].

Обращение к теории цикла в отечественном литературоведении датируется началом XX столетия. В 1925 году в литературной энциклопедии «Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов» впервые было зафиксировано понятие цикла применительно к поэтическим и прозаическим сверткам в отечественном литературоведении. «ЦИКЛ (от греч. κύκλος – круг) означает, в применении к литературе, ряд произведений, связанных общим сюжетом и составом действующих лиц. Цикл, в той или иной своей форме, составляет принадлежность как литературы античной, так и литературы средневековой. Встречается он и в новой литературе, и в русской народной словесности» [5, с. 1083]. В. Дынник, являющаяся автором статьи, упоминает об унитарных и центробежных тенденциях в создании циклов, а также о циклах авторских и читательских – задуманных создателем или объединенных постфактум читателями.

Романы Михаила Елизарова «Pasternak» (2003) и «Библиотекарь» (2007) являются, на наш взгляд, классическим «читательским» циклом, то есть диалогией без авторской установки на объединение романов в цикл. Об этом свидетельствует ряд мотивных и структурно-композиционных переключений, возникающих в сознании читателя. Эта система межтекстовых взаимосвязей и стала предметом исследования настоящей статьи.

Первым и, пожалуй, самым главным пунктом, объединяющим два романа, стало представление о слове как о мистическом – а порой и магическом – феномене, который так или иначе способен изменять реальность. Именно концепция такого слова и стала концептуальной основой обоих романов, из которой развёртываются сами сюжеты.

В романе «Pasternak» репрезентантами магического слова становятся поэтические тексты Пастернака и сам поэт, который предстает в виде ужасного демона, проникающего в сознание и меняющего сущность и облик человека. Ср. пример такого превращения, с которого и начинается текст романа:

«Петр Семенович огляделся. Страшная улыбка озарила его рот:

– Мы победили, Борис Леонидович! Мы победили!

Ничто в нем больше не напоминало поруганного интеллигента. Облик его исполнился каким-то древним торжеством, как у демона на средневековой гравюре... В темноте распахнулись перепончатые крылья <...> Петр Семенович простер к существу руки, будто попросился в объятия. Крылья с громовым раскатом сомкнулись вокруг него, как если бы захлопнулась раскрытая посередине книга, потом снова распахнулись – и Петра Семеновича больше не было» [2, с. 19].

В романе «Библиотекарь» такой трансформирующей силой обладают книги полузабытого советского писателя Громова. Человеку, который прочел их, они дают возможность обладания одним из видов психической энергии, каждая из книг несет ее заряд: Книга Силы, Книга Власти, Книга Ярости, Книга Терпения, Книга Радости, Книга Памяти, Книга Смысла. Преисполненность той или иной энергией также преобразует человеческую личность, выводит ее за свои пределы.

Ср.: «Прочел он Книгу Радости, она же «Нарва». По воспоминаниям бывшей жены Лагудов перенес бурное эйфорическое состояние, не спал всю ночь, говорил, что подверг бытие всеобщему анализу и у него появились великолепные мысли, как принести пользу человечеству...» [3, с. 17].

Показателен сам эпиграф к роману из рассказа Андрея Платонова «Усомнившийся Макар»: «рабочий человек должен глубоко понимать, что ведер и паровозов можно наделать сколько угодно, а песню и волнение сделать нельзя. Песня дороже вещей».

Однако концепции слова / текста, представленные в двух романах, оказываются аксиологически противоположными, что снова возвращает к мысли о диалогии: в двух романах одна и та же тема «разыгрывается» во внутренне связанных, но антиномичных регистрах.

Так, в романе «Pasternak» слово, несомненно, обладает демонической сущностью. Этот демонизм соотносится с системой либеральных воззрений, квинтэссенцией которых становится сам поэт. Пастернак – это собирательный образ дьявола-искусителя, который ведет людей по ложному духовному пути. Интересно, что с культом Пастернака в романе связывается большое количество ложных сектантских практик, ассоциируемых с эпохой New-Age и в целом с XX столетием: это самые разнообразные секты – от Блаватской до альтернативных ветвей христианства, названных в тексте «оболочками христианства» [2, с. 217]. Ср. в этом контексте представление о книге: «В том мире опасность исходила даже из книги. Так, Сатана вещал через избранную оболочку. Книга навязывала людским глазам его видение



мира, говорила внутри человеческих слов на сатанинском языке и, таким образом, обращала его в веру» [2, с. 217].

Что касается романа «Библиотекарь», то здесь идея преобразующего слова тесно сопрягается с «советским проектом», включающим в себя установку на единство, коллективизм и человеческое братство.

Обратим внимание на то, что либеральная и советская идеология оказываются не просто различными, но – в рамках диалогии – диаметрально противоположными. Эта аксиологическая противопоставленность обыгрывается в книгах: как будто Елизаров исследует возможности каждой аксиологической системы.

Также романы объединяет тема тайного знания, которая закономерно проистекает из концепции мистико-магического слова. Если есть некая тайная сила, то, соответственно, появляются персонажи, которые желают этой тайной силой обладать. И здесь оба романа выходят в жанровую сферу фантастики: и в «Библиотекаре», и в романе «Pasternak» чрезвычайно много фантастических элементов.

Б.А. Ханов отмечает, что «формально сюжет «Библиотекаря» тяготеет к популярному сегодня формату криптологического романа. В произведении враждебные по отношению друг к другу группы тайно охотятся за уцелевшими книгами писателя-соцреалиста Громова, неизвестного широкой читающей публике» [8, с. 230].

Любопытно, что мотив поиска книги в «Библиотекаре» перекликается с некоторыми мотивами в песенном творчестве Елизарова. Так, основой лирического сюжета песни «Некрономикон» становится поиск магической книги. Эта разыскиваемая лирическим субъектом книга обладает инфернально-демоническими коннотациями, на что указывают отсылки к Лавкрафту. В контексте лавкрафтовского творчества «Некрономикон» – это вымышленная книга мертвых, или учебник магии. В этом смысле елизаровский «Некрономикон», кажется, в большей степени соотносится с семантическим пространством романа «Pasternak».

Таким образом, основное фантастическое допущение в романах и основа конструкции их художественного мира – это идея о том, что слово / книга / сам автор – могут влиять на физический мир. Стихия смысла изменяет в обоих случаях параметры реальности.

Другой характерной чертой романов Елизарова становится воплощение карнавально-гротескного комплекса: физиологические мотивы, акцентированность образов телесного низа, максимально яркое описание смерти, разрушение человеческой телесности – все эти черты обнаруживаются в текстах романов. Е.А. Погорелая отмечает этот аспект: «В случае с Елизаровым мы имеем дело с пластом поднятой, переосмысленной – и перетолкованной в новом ключе карнавальной культуры. То, что у Сорокина, Пелевина и прочих «воинствующих постмодернистов» являло собой имитацию обряда и обставлялось соответствующими

декорациями: картонные мечи, клюквенный сок, торжество «телесного низа», маркирующее виртуальные бездны, – в романах Елизарова обрывается плотью и требует не отвлеченного мирозерцания, а действенного вмешательства, другими словами – участия в обряде» [6].

Эта карнавальность в обоих романах Елизарова связывается со сценами драк и баталлий. Надо сказать, что жесткое – конфликтное – противостояние разных сил бытия, явленное в анализируемых текстах Елизарова, обуславливает еще одну их общую тематическую черту: одним из основных мотивов этих романов становится мотив агрессии и жёсткого неприятия иных аксиологических позиций. Кажется, что тема разрушаемой телесности в этих сценах позволяет реконструировать основы художественного мира Елизарова – конфликтного и дисгармоничного. О.Р. Темиршина полагает, что «в художественном тексте есть элементы, которые более тесно связаны с моделью мира, чем остальные. Нам кажется, что в статусе одного из таких элементов может выступать образ человеческой телесности» [7, с. 174].

Таким образом, сходство романов Елизарова «Pasternak» и «Библиотекарь», позволяющее объединить их в своеобразный «несоборный» диптих, обнаруживается на концептуально-семантическом (аксиологическом) и сюжетно-нарративном уровнях. Так, концептуальной основой этих романов становится представление о книге и в целом художественном слове – как о субстанции, меняющей реальность. Осмысление данной концепции в диаметрально-противоположных философско-политических регистрах только подчеркивает смысловую сопряженность этих текстов. В сюжетно-нарративном аспекте объединяющим элементом становится сам «криптосюжет», которые предполагает поиск истинного знания.

### Список литературы

1. Егорова О.Г. Проблема циклизации в русской прозе первой половины XX века // Электронная библиотека диссертаций DissertCut. URL: <https://www.dissercat.com/content/problema-tsiklizatsii-v-russkoi-proze-pervoi-poloviny-xx-veka> (дата обращения: 20.10.2023 г.)
2. Елизаров М. Pasternak. М.: АСТ, 2023. 315 с.
3. Елизаров М. Библиотекарь. М.: АСТ, 2023. 380 с.
4. Колмакова О.А. Интерпретация христианской категории терпения в романе М. Елизарова «Библиотекарь» // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: история, филология. 2022. Т. 21. № 2. С. 118–128.
5. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. М.; Л.: Издательство Л.Д. Френкель, 1925. 1198 с.
6. Погорелая Е.А. «...Кровавый отсвет в лицах есть...» // Вопросы литературы. 2009. № 3. URL: <https://voplit.ru/article/krovavyj-otsvet-v-litsah-est-mihail-elizarov/> (дата обращения: 20.10.2023 г.)

7. Темиршина О.Р. Поэтика деформации. Образы телесного в поэзии Егора Летова // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2017. № 17. С. 174. С. 173–187.

8. Ханов Б.А. Своеобразие функционирования советского дискурса в романе М.Ю. Елизарова «Библиотекарь» // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. Кн. 2. С. 229–239.

### References

1. Brodskiy N., ed. (1925) Literaturnaya entsiklopediya: Slovar' literaturnykh terminov [Literary encyclopedia: Dictionary of literary terms]. Moscow; Leningrad: Izdatel'stvo L.D. Frenkel'. 1198 p. (In Russian)

2. Egorova O.G. (2004) Problema tsiklizatsii v russkoy proze pervoy poloviny XX veka [The Problem of Cyclization in Russian Prose of the First Half of the 20th Century]. Elektronnaya biblioteka dissertatsiya Dissercut. URL <https://www.dissercat.com/content/problema-tsiklizatsii-v-russkoi-proze-pervoi-poloviny-xx-veka> (accessed: 10.20.2023) (In Russian)

3. Elizarov M. (2023) Bibliotekar' [The Librarian]. Moscow: AST, 2023. 380 p. (In Russian)

4. Elizarov M. (2023) Pasternak [Pasternak]. Moscow: AST, 2023. 315 p. (In Russian)

5. Khanov B.A. (2015) Svoyeobraziye funktsionirovaniya sovetskogo diskursa v romane M.YU. Yelizarova «Bibliotekar'» [The Originality of the Functioning of Soviet Discourse in the Novel by M.Yu. Elizarova “Librarian”]. Scientific notes of Kazan University. Humanitarian sciences. Vol. 157. Book 2. Pp. 229–239. (In Russian)

6. Kolmakova O.A. (2022) Interpretatsiya khristianskoy kategorii terpeniya v romane M. Yelizarova «Bibliotekar'» [Interpretation of the Christian Category of Patience in M. Elizarov's novel “The Librarian”]. Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: History, Philology. 2022. Vol. 21. No. 2. Pp. 118–128. (In Russian)

7. Pogorelaya E.A. (2009) «...Krovavyy otsvet v litsakh yest'...» [“...There is a bloody reflection in the faces...”] // Questions of literature. URL: <https://voplit.ru/article/krovavyj-otsvet-v-litsah-est-mihail-elizarov/> (accessed: 10/20/2023). (In Russian)

8. Temirshina O.R. (2017) Poetika deformatsii. Obrazy telesnogo v poezii Yegora Letova [Poetics of Deformation. Images of the Body in Yegor Letov's poetry]. Russian Rock Poetry: Text and Context. Pp. 173–187. (In Russian)

УДК 821.161.1

**Кихней Любовь Геннадьевна**

доктор филологических наук, профессор  
профессор кафедры истории журналистики и литературы  
Московский университет им. А.С. Грибоедова  
lgkihney@yandex.ru

## **СЕМИОТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ РЕПУТАЦИИ И РАННЕЕ ТВОРЧЕСТВО АННЫ АХМАТОВОЙ: ЗАМЕТКИ К ТЕМЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются механизмы создания литературной репутации, поднимается вопрос о разделении смежных понятий (литературная репутация – литературный имидж), выявляются основные стратегии формирования литературных репутаций (внешняя и внутренняя). В практической части работы анализируются механизмы создания литературной репутации и литературного имиджа в раннем творчестве Ахматовой («Вечер», «Четки»). Доказывается, что ключевой стратегией формирования литературной репутации у ранней Ахматовой оказывается внутренняя стратегия, которая складывается как из авторской саморецепции, так и из внешних репрезентаций.

*Ключевые слова:* литературная репутация, литературный имидж, социология литературы, поэтика, семиотика.

**Kikhney Lyubov Gennadievna**

Dr. habil. in Philological Sciences, Professor  
Professor of the Department of History of Journalism and Literature  
Moscow University. A.S. Griboyedova  
lgkihney@yandex.ru

## **SEMIOTIC MECHANISMS OF REPUTATION AND AKHMATOVA'S EARLY WORK: NOTES ON THE TOPIC**

*Abstract.* The article examines the mechanisms for creating a literary reputation, raises the issue of separating related concepts (literary reputation - literary image), and identifies the main strategies for the formation of literary reputations (external and internal). The practical part of the work analyzes the mechanisms of creating a literary reputation and literary image in Akhmatova's early works ("Evening", "Rosary"). It is proved that the key strategy for forming a literary reputation in early Akhmatova is an internal strategy, which consists of both the author's self-reception and external representations.

*Keywords:* literary reputation, literary image, sociology of literature, poetics, semiotics

В настоящее время наблюдается всплеск интереса к феномену литературной репутации. Исследователи рассматривают это явление как в контексте «медиасловесности», так и применительно к отдельным творческим индивидуальностям (см. анализ литературных репутаций А. Пушкина [5], И. Бродского [6] М. Шолохова и др.). Тем не менее, теория литературной репутации и ее фактологическая база – до сих пор четко не определены, что, по-видимому, объясняется отсутствием крупных обобщающих исследований, посвященных этой теме (см. только [8]).

Мы можем предположить, что сам феномен литературной репутации возникает относительно поздно. И в самом деле интенциональное выстраивание своей литературной репутации писателем / поэтом, кажется, становится возможным только тогда, когда сама литература начинает осмысляться как отдельная социально-эстетическая сфера деятельности. Таким образом, литературная репутация – это представления о писателе и его творчестве, сложившиеся в рамках определенной социокультурной системы (от узкого круга ценителей до национального и мирового сообщества). Литературная репутация содержит характеристику и оценку творчества и литературно-общественного поведения писателя. Феномен литературной репутации особенно важно исследовать в случае поэта-лирика, ибо, в соответствии с родовой сущностью лирики, поэт пишет о себе.

Литературная репутация, как и писательский имидж, – это прагматический способ экзистенции художника в культуре. Писательский имидж – это понятие семантически смежное с понятием литературной репутации. Сходство явлений, обозначаемых этими терминами, заключается в том, что в обоих случаях у художника наличествует общая стратегия выстраивания некоего «образа воздействия». Однако, в отличие от репутации, имидж – это не столько статичная структура, функционирующая в социальном поле, сколько «результатирующая» общественных суждений и оценок. Иначе говоря, писательский имидж – это процесс, в то время как репутация – финальный продукт.

Исследование литературных имиджей и репутаций может вестись с различных методологических позиций, ибо и имидж, и репутация семантически многослойны, они включают в себя как будто разный «исторический дейксис». Так, скажем, посмертная репутация Гумилева в 1930-е гг. и 1990-е – по понятным историческим причинам являются не просто аксиологически различными, но диаметрально противоположными.

Мы полагаем, что в процессе конструирования литературной репутации принципиально важную значимость имеет самопрезентация писателя как в общекультурном поле, так и в читательской среде. Формы такой самопрезентации, с одной стороны, задаются культурными нормами, а с другой стороны, они сопряжены с определённым периодом развития литературы. Мы полагаем, что подлинный бум

интереса к стратегиям конструирования собственного писательского имиджа и репутации приходится на Серебряный век русской культуры.

В это время разрабатываются разные стратегии формирования литературной репутации – от экстремальных, тяготеющих к сугубо прагматическому воздействию на реципиента (в авангардистско-футуристической среде), до относительно классических, связанных поэтической практикой символистов и акмеистов.

Тема настоящей статьи – репутационные стратегии Анны Ахматовой в ранний период ее творчества («Вечер», «Четки»). Заботила ли Ахматову ее литературная репутация? На этот вопрос можно дать положительный ответ. Более того, мы предполагаем, что Ахматова намеренно занималась своей репутацией, выстраивая ее с использованием определённых коммуникативных стратегий.

Авторская репутационная стратегия в случае Ахматовой предстает в двух видах: внешняя, эксплицитная стратегия и внутренняя имплицитная. *Эксплицитная репутационная стратегия* отражает комплекс усилий, которые предпринимает автор для воздействия (в рамках внехудожественной коммуникации) на участников литературного процесса (критиков, литераторов, издателей, институциональных – авторитетных читателей, и просто читателей, включая представителей литературной и государственной власти) для распространения своей известности, славы, упрочения доброго имени, канонизации литературного облика – все эти факты подаются именно в авторской интерпретации.

Феномен внешней литературной репутации вписывается в поле социологии литературы. Здесь под репутацией понимается некая сложная социально-семиотическая конструкция, которая складывается из ряда социально-биографических фактов, сопряженных, в свою очередь, с функционированием литературы в поле социальных взаимодействий. Именно так трактует литературную репутацию Бурдье. Литературная репутация, полагает философ, – это «представления о писателе и его творческой деятельности, которые сложились в рамках литературной системы и свойственны большей части его участников: критикам, издателям, литераторам, книготорговцам, педагогам, читателям» [3, с. 42]. Репутация, понятая в контексте интересубъективных отношений, находится по ту сторону понятия объективности. Так, «в биографическом смысле «прижизненная» литературная репутация неустранима, она не может быть изменена в пользу «более справедливой». Еще менее приложимо к ней понятие объективность» [7, с. 538].

*Имплицитная стратегия конструирования литературной репутации* – это эстетические усилия, направленные на суггестивное воздействие на читателей, внушение им (с использованием образно-поэтических механизмов) определенного внешнего и внутреннего облика себя, намеренное выстраивание своего образа, создания нужного автору впечатления о фактах своей жизненной и творческой биографии.

В качестве гипотезы статьи выступает идея о том, что для раннего периода творчества Ахматовой характерна имплицитная имиджевая стратегия.

Основной автоимиджевый вектор зависит от социокультурной атмосферы, политического устройства, цензурных запретов, обычаев, эстетической моды, этических представлений, вкусов читательской аудитории, которая, с одной стороны, достаточно традиционна, с другой стороны, не терпит энтропии, то есть жаждет новых ощущений. Именно поэтому, чтобы художник, и особенно лирик, имел успех, нужно совпадение горизонта читательских ожиданий с авторским «эгрегором», который семантически воплощается в лирических произведениях.

В раннем творчестве Анны Ахматовой («Вечер», «Четки») мы наблюдаем практически полную корреляцию авторских установок и читательских ожиданий. Любопытно, что сама Ахматова в это период не занималась намеренным выстраиванием своей репутации в литературно-критическом поле. Эту функцию берут на себя разнообразные рецензии, статьи и даже книги. Кажется, что объектом ее внимания в этот период становится не столько литературная репутация, сколько внешний имидж: знаменитая челка, шаль, манера поведения и даже выверенная система жестов – всё это указывает на внешний аспект формирования имиджа.

Важно, что этот формируемый имидж в какой-то момент начинает обладать художественной значимостью – отпечатываясь в отдельных поэтических текстах. Вспомним стихотворение Мандельштама «Вполоборота, о печаль...», где появляется образ «окаменевшей шали», или блоковское «Анне Ахматовой», где снова фигурирует знаменитая шаль:

«Красота страшна» – Вам скажут, –  
Вы накинете лениво  
Шаль испанскую на плечи,  
Красный розан – в волосах.  
[2, с. 143]

В этих двух художественных текстах мы наблюдаем сложный семиотический процесс перевода бытовых деталей в художественно-символический регистр. И, кажется, если сначала сама Ахматова намеренно работала с внешним имиджем, то затем, запечатлевшись в художественных текстах, этот имидж становится внутренним фактором, возможно, воздействующим на творческое поведение поэта и оказывающимся – в какой-то мере – основой литературной репутации.

Заметим, что Блок в своем посвящении обратил внимание на контрапункт эксплицитной (в том числе габитарной) стратегии Ахматовой и ее внутренней самоидентификации себя как поэта. Эксплицитную репутационную установку он определил как тактику следования за общим мнением, которая маркируется фразой «Вам скажут». Эта фраза в контексте стихотворения может прочитываться как некий знак «социального образа», навязываемого героине. При этом данный образ может семантически противоречивым. Так, если в первой строфе героине Ахматовой

говорят, что «красота страшна», то во второй – красота оказывается простой: «красота проста». Однако эта противоречивость возникает только на уровне осмысления имиджа как внешнего социально конструируемого феномена. С точки зрения же подлинного поэта красота – это нечто совершенно иное. Таким образом, Блок во второй части послания отделил внешнюю имиджевую, составляющую от истинной сущности Ахматовой как поэта с высокими этическими критериями и одновременно поэта, постигающего трагические глубины бытия:

«...Я не так страшна, чтоб просто  
Убивать; не так проста я,  
Чтоб не знать, как жизнь страшна».

[2, с. 143]

Сама же Ахматова, не участвуя в критической полемике (см. выше), тем не менее, создает абрис своего образа в собственных лирических текстах, который – через жизнетворческую установку, характерную для культуры Серебряного века, – обратно проецируется на реальный биографический образ самой поэтессы. В этом пункте поэтесса и задействует внутреннюю репутационную стратегию, конструируя свой собственный образ с помощью художественных средств.

Характерными особенностями создаваемого образа можно считать следующие черты: неуловимость, амбивалентность облика – от фольклорного до демонического с колдовским флером. Так, в стихотворениях «Вечера» лирическая героиня тяготеет к нескольким образам: женщина-монахиня / стремящаяся уйти в монастырь («Читая Гамлета», «Похороны» и др.); любовница («Сжала руки под темной вуалью...», «Хочешь знать, как все это было?...»); женщина, соотнесенная с фольклорным кодом, ср. знаменитое: «Муж хлестал меня узорчатым / Вдвое сложенным ремнем» [1, с. 35].

В отдельных случаях имплицитная самопрезентация себя через поэтические тексты совпадает с тем, как Ахматова видится Другому. Так, в знаменитом стихотворении Гумилева «Из логова змиева...» образ Ахматовой трактуется в фольклорном ключе, что было характерной особенностью художественной самопрезентации Ахматовой. Ср. у Гумилёва:

Из логова змиева,  
Из города Киева,  
Я взял не жену, а колдунью...

[4, с. 168]

Смещение жизни и искусства, диктуемое внутренними репутационными стратегиями, имплицировало создание негативного образа Ахматовой в печально известном докладе Жданова 1946 г., где он охарактеризовал Ахматову с опорой на ту репутацию, который она сама конструировала в ранней поэзии («**Не то монахиня, не то блудница**»). Это свидетельствует о том, что образ поэтессы, создаваемый художественными средствами, выходит за пределы художественного дискурса и вписывается в социальное поле – оказываясь уже внешним феноменом.



Таким образом, репутационная стратегия раннего периода творчества Ахматовой заключалась в поддержании имиджа и личного мифа, созданного как ее собственными стихотворениями, так и стихотворениями ее современников – от Гумилева, Городецкого и Блока до Цветаевой и Клюева. Некоторые специфические особенности этой стратегии получили свое дальнейшее развитие в поздние периоды творчества.

### Список литературы

1. Ахматова А. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1990. 448 с.
2. Блок А. Собрание сочинений в 8 т. Т. 3. М., Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. 714 с.
3. Бурдые П. Поле литературы // Новое литературное обозрение. 2000. № 45. С. 22–87.
4. Гумилев Н. Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, 1988. 632 с.
5. Краюшкина Н.Н. Литературная репутация А.С. Пушкина в 1830-е годы: дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 24 с.
6. Машковцева Л.Ф. Иосиф Бродский: формирование литературной репутации: дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 199 с.
7. Печерская Т.И. Свидетельство современников как источник литературной репутации. М.: Три квадрата, 2012. 745 с.
8. Розанов И.Н. Литературные репутации. М.: Советский писатель, 1990. 462 с.

### References

1. Akhmatova A. (1990) *Sochineniya v 2 t. T. 1* [Works in 2 Vol. Vol.1]. Moscow: Pravda. 448 p. (In Russian)
2. Block A. (1960) *Sobranie sochineniy v 8 t. T. 3* [Works in 8 Vol. Vol.3]. Leningrad: Gosudarstvennoye izdatel'stvo khudozhestvennoy literatury. 714 p. (In Russian)
3. Bourdieu P. (2000) *Pole literatury* [literary field]. *New Literary Review*. 2000. No. 45. Pp. 22–28. (In Russian)
4. Gumilyov N. (1988) *Stikhotvoreniya i poemy* [Lyrics and Poems]. Leningrad: Sovetskiy pisatel'. 632 p. (In Russian)
5. Krayushkina N.N. *Literaturnaya reputatsiya A.S. Pushkina v 1830-ye gody: dis. ... kand. filol. nauk* [Literary Reputation of A.S. Pushkin in the 1830s.: PhD in Philological Sciences Thesis]. Moscow, 2009. 24 p. (In Russian)
6. Mashkovtseva L.F. *Iosif Brodskiy: formirovaniye literaturnoy reputatsii: dis. ... kand. filol. Nauk* [Joseph Brodsky: the Formation of a Literary Reputation: PhD in Philological Sciences Thesis] Moscow, 2012. 24 p. (In Russian)
7. Pecherskaya T.I. (2012) *Svidetel'stvo sovremennikov kak istochnik literaturnoy reputatsii* [Testimony of Contemporaries as a Source of Literary Reputation]. Moscow: Tri kvadrata. 745 p. (In Russian)
8. Rozanov I.N. (1990) *Literaturnyye reputatsii* [Literary Reputations]. Moscow: Sovetskiy pisatel'. 462 p. (In Russian)

УДК 821.161.1

**Темиршина Олеся Равильевна**

доктор филологических наук, доцент

профессор кафедры русского языка и литературы

Российский государственный социальный университета

TemirshinaOR@rgsu.net

## **ЖАНР НАРОДНОГО ЭСХАТОЛОГИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ В «БЕЛОЙ СТАЕ» А. АХМАТОВОЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию жанровых кодов «Белой стаи» Ахматовой. В качестве гипотезы работы выступает идея о том, что отдельные стихотворения книги Ахматовой воплощают черты народного эсхатологического видения. Отсюда цель статьи: выявление указанного жанрового кода в текстах ахматовской книги.

В работе, во-первых, доказано, что жанр народного эсхатологического видения оказывается структурной основой некоторых стихотворений книги, задающей их топик и образность; во-вторых, выявлено, что народная эсхатология органично включается в художественный мир «Белой стаи», аккумулируя в себя ряд знаковых для Ахматовой мотивов и образов (переход через водную преграду, «тонкий» сон, темы вины, совести и суда); в-третьих, определено, что указанный жанр для Ахматовой не является самоценным – он служит своеобразной метафорической моделью репрезентации психологического состояния лирического героя.

**Ключевые слова:** эсхатологическое видение, жанр, мотивы сновидения, поэзия Ахматовой, фольклорные мотивы.

**Olesya Ravilyevna Temirshina**

Dr. habil. in Philological Sciences, Associate Professor

Professor of the Department of Russian Language and Literature

Russian State Social University

TemirshinaOR@rgsu.net

## **GENRE OF FOLK ESCHATOLOGICAL VISION IN "THE WHITE FLOCK" BY A. AKHMATOVA**

**Abstract.** The article is devoted to the study of the genre codes of Akhmatova's "White Flock". The hypothesis of the work is the idea that individual poems in Akhmatova's book embody the features of a folk eschatological vision. Hence the purpose of the article is to identify the specified genre code in the texts of Akhmatova's book.

The work, firstly, proves that the genre of folk eschatological vision turns out to be the structural basis of some poems in the book, defining their topic and imagery; secondly, it has been revealed that folk eschatology is organically included in the artistic world of the

“White Flock”, accumulating a number of motifs and images that are iconic for Akhmatova (crossing a water barrier, “subtle” sleep, themes of guilt, conscience and judgment); thirdly, it has been determined that for Akhmatova this genre is not valuable in itself - it serves as a kind of metaphorical model for representing the psychological state of the lyrical hero.

**Keywords:** eschatological vision, genre, dream motives, Akhmatova’s poetry, folklore motives.

Для художественного мира Ахматовой чрезвычайно важным оказывается регистр ирреальности. Модальность ирреальности, наиболее ярко проявленная в символизме, в поэзии Ахматовой разрабатывается с опорой на принципиально иную аксиологическую систему. Так, если для символистов оппозиция «реальное – ирреальное» соотносилась с общими законами их онтологии, мотивируемыми религиозно-философской традицией, то для Ахматовой ирреальность связывается, с одной стороны, с психологическими основаниями человеческого бытия, а с другой стороны, – с фольклорной картиной мира.

Психологический аспект ирреальности проявляется в мотивах сновидения. Эта тематика – относительно исследована. Так, ряд статей посвящен вопросу интерпретации сновидческих мотивов. Эти мотивы рассматриваются с компаративистских позиций [8], в структурно-семиотическом контексте [4], энигматика сновидений исследуется также в психологическом ключе [3].

Однако ирреальность предстает в текстах Ахматовой как некое семантическое диффузное поле, в пределах которого взаимодействуют разные культурные традиции. Так, по нашей гипотезе, на «логику сновидений» в книге «Белая стая» накладывается жанр *малого народного эсхатологического видения*, включающего в себя повествование о посмертной судьбе человека. Жанровый канон народного видения, проявляющийся в отдельных стихотворениях книги, и стал объектом анализа настоящей работы.

Семантический комплекс видения, сопряженный с психологическими импульсами и пространством коммуникации с потусторонними силами, является, по-видимому, устойчивым в лирике Ахматовой. Во всяком случае она обращается к нему как в ранних, так и в поздних произведениях. Однако в поэзии Ахматовой есть еще одна сюжетная линия, соотнесенная с темами сна, сновидения, видения, которая связывается большей частью только со стихотворениями «Белой стаи».

Реализация темы видения / сновидения в «Белой стае» имеет свою специфику. Так, во-первых, здесь видение не связано с прямой коммуникацией с иными силами и психологическими импульсами, во-вторых, оно имеет свою жанровую модель, в качестве которой выступает эсхатологическое средневековое видение, часто сопряженное со сном и включающее в себя мотив посмертного путешествия (см. об этом: [6, с. 3–4]). Именно поэтому большинство визионерских текстов «Белой стаи» реализуют христианскую онтологию.

Жанр народного видения характеризуется следующими особенностями. Так, с одной стороны, этот жанр является в высокой степени «этикетным», что проявляется в устойчивости его топики. С другой стороны, ключевые топосы складываются в особенный сюжет, который также оказывается устойчивым и инвариантным для целого ряда текстов.

Контуры этого сюжета могут быть намечены следующим образом. Визионер отправляется на «тот свет» (чему может предшествовать тяжелая болезнь, состояние обмирания, сон, летаргия); там он путешествует по загробному пространству (его структура бинарна – на западе находится ад, на востоке расположен рай, который часто ассоциируется с садом и храмом); затем, пережив подлинную метаною, визионер возвращается назад. В некоторых случаях для того, чтобы попасть на тот свет, необходимо перейти водную преграду, в качестве которой может выступать (огненная) река. Также часто сам путь трактуется как вознесение, подъем по лестнице, восхождение на гору. Так, «по некоторым рассказам, чтобы попасть на тот свет, обмерший должен залезть на крутую гору» [5, с. 23].

В «Белой стае» сюжетный комплекс видения, к которому мы обратимся ниже, обрамляется, с одной стороны, христианскими мотивами, соотнесенными с поминально-ритуальным комплексом (так, уже в первом стихотворении книги появляется мотив поминовения, ср.: «Так, что сделался каждый день / Поминальным днем» [1, с. 73]). С другой стороны, видения связывается со сновидением.

Так, связь сновидения и смерти в проекции на христианские эсхатологические мотивы, но без сюжетной реализации, появляется в стихотворении «Как люблю, как любила глядеть я...». Здесь возникает тема видения райского сна перед смертью «Ты – как грешник, видящий райский / Перед смертью сладчайший сон» [1, с. 85]. Райский сон перед смертью – частотный топос малых эсхатологических жанров, где описывается «география» иного мира.

С.М. Толстая отмечает, что именно топика сновидения и отличает устную русскую традицию от книжной средневековой: «Если в средневековых видениях на небеса возносится душа временно умершего, а затем воскресающего из мертвых человека, который и рассказывает о своем путешествии, то в устной традиции это вознесение происходит во сне. Сон не только играет важную сюжетную роль в качестве «переключателя» миров (во сне реальная действительность сменяется ирреальной, невидимый мир становится видимым и осязаемым; именно во сне возникает «импульс» к путешествию» [7, с. 193]. В русских средневековых сюжетах путешествия по иному миру обычно сопряжены с особым состоянием «тонкого сна», о котором Ахматова, несомненно, знала (ср., например, мотив «тонкой дремоты» в стихотворении «Художнику» [1, с. 184]).

Однако в данном стихотворении тема видения рая только намечена, она здесь оказывается только «риторическим украшением», характеризующим

психологическое состояние героя... Сюжетно видение рая будет развернуто в других текстах «Белой стаи».

Первые наметки этого сюжета находим в стихотворении «Как невеста получаю...», в котором снова появляется сопряжение сна и предсмертного состояния. Однако здесь тема смерти не просто статически фиксируется, но появляется как бы фрагмент нарратива, связанного с дорогой к смерти: «Я гощу у смерти белой / По дороге в тьму...» [1, с. 88]. Ситуация смерти сулит «исполнение снов» и сопровождается образом большой звезды (эсхатологической?) «между двух стволов» [1, с. 88].

Смысловой кластер сон – смерть – посмертное путешествие разворачивается в сюжет в стихотворении со знаковым названием «Побег», посвященном О.А. Кузьминой-Караваевой. Здесь обрисована ситуация побега по морю в некую иную страну, где можно «встретить свет нетленного дня». Переход через водную преграду – устойчивый мотив как эсхатологического видения, так и народных представлений о посмертном путешествии души. При этом, если в первом случае в статусе преграды выступает река, то во втором – море.

Образ моря указывает на сюжет посмертного путешествия: в народной культуре пересечение морского пространства трактуется как посмертный путь души. В этом пункте жанровый модус эсхатологического видения смыкается с фольклорным мотивом. К слову, и сама Ахматова, кажется, именно в таком метафорическом ключе осмысляла смерть. Так, в позднем цикле «Смерть» морское путешествие интерпретируется как метафора смерти: «На этом корабле есть для меня каюта» [1, с. 219].

В целом же это стихотворение разворачивает перед нами сюжет посмертного путешествия и фактически «комментирует» тот райский сон, который видит грешник в стихотворении «Как люблю, как любила глядеть я...». Важно отметить и то, что в стихотворении «Побег» также возникает модус видения, колеблющийся между точкой сна и реальностью, ср.: «Скажи, ты знаешь, наверно: / Я не сплю? Так бывает во сне...» [1, с. 91].

Наиболее четко отдельные элементы народного эсхатологического видения проступают в стихотворении «Не оттого ль, уйдя от легкости проклятой...». Здесь душа героини в состоянии *post mortem* видит «дивный град» и ждет «Последнего Суда». Ср.:

И вижу дивный град, и слышу голос милый,  
Как будто нет еще таинственной могилы,  
Где день и ночь, склонясь, в жары и холода,  
Должна я ожидать Последнего Суда.

[1, с. 117]

«Могила», «дивный град» (ассоциирующийся с раем), «Последний Суд» – все эти образные детали, несомненно, указывают на жанр народного эсхатологического видения.

Эсхатологический регистр видения возникает и в стихотворении «Мне не надо счастья малого...», где тема эсхатологического сна проявлена особенно выпукло:

Только б сон приснился пламенный,  
Как войду в нагорный храм,  
Пятиглавый, белый, каменный,  
По запомненным тропам.

[1, с. 118]

Этот пламенный сон, конечно, родствен тонким снам / видениям, в которых человек провидит загробный топос, рай или ад. При этом рай, как часто бывает, воплощается в образе храма на горе, на которую, как мы указывали выше, необходимо «взойти».

Обратим внимание, что тексты, где возникают контуры эсхатологического видения, связываются не только через общую сюжетную ситуацию, но и через глубинные предикаты, которым наделяются те или иные элементы этого комплекса. В традиции русской поэтической грамматики глубинным предикатом считают «путешествующий» эпитет, который в известной степени произвольно может прикрепляться к разным элементам одной ситуации. Такие прилагательные «служат предикатами к общему для текста предмету речи, некоторому общему представлению, когда они обозначают признак, существенный для целого образа, целой картины» [Ковтунова, с. 164].

Глубинным предикатом комплекса эсхатологического видения / сна оказывается прилагательное «белый», которое возникает практически в некоторых проанализированных стихотворениях: «белая смерть» («Как невеста получаю...»), «белая яхта» («Побег»), белый храм («Мне не надо счастья малого...»). В этом контексте само название сборника – «Белая стая» – также обретает отчётливо эсхатологические коннотации. Максимально целостное оформление этого сюжета представлено в поэме «Китежанка», где отчётливо просматриваются контуры эсхатологического видения, связанные с «белой схимой» и смертью в последнем жилище.

Таким образом, эсхатологическое видение, сопряженное с тонким сном, стало жанровой подосновой некоторых текстов Ахматовой, где оно также граничит в отдельных случаях со сновидением. Здесь в видении подчеркивается структурный сюжетно-нарративный элемент, сопряженный с посещением загробного мира.

Жанр народного эсхатологического видения в текстах «Белой стаи» проявляется в разной степени: от нескольких мотивно-образных деталей до более полного воплощения самой сюжетной структуры жанра. Однако сам семантический строй стихотворений, где задействуется данный жанровый код, свидетельствует о

том, что это жанр для Ахматовой не является самоценным – он служит своеобразной метафорической моделью репрезентации психологического состояния лирического героя. В этом смысле «путешествие на тот свет» трактуется как метафора экстремальных психологических переживаний.

### Список литературы

1. Ахматова А. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1990. 448 с.
2. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986. 205 с.
3. Козубовская Г.П. *Сновидное бытие и песенная реальность в поэзии А. Ахматовой* // Культура и текст. 1997. № 2. С. 76–88.
4. Кудасова В.В. Сон и бессонница в поэзии Анны Ахматовой // Поэтический текст и текст культуры. Владимир: ВГПУ, 2000. С. 203–217.
5. Лурье М.Л., Тарабукина А.В. Странствия души по тому свету в русских обмираниях // Живая старина. 1994. № 2. С. 22–26.
6. Пигин А.В. Видения потустороннего мира в русской рукописной книжности. СПб., 2006. 432 с.
7. Толстая С.М. Рассказы о посещении «того света» в славянской устной традиции в их отношении к книжному жанру «видений» // Толстая С.М. Образ мира в тексте и ритуале. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2015. С. 195–196.
8. Уразаева Т.Т. Мотив видения/сновидения в творчестве Лермонтова и Ахматовой // Проблемы литературных жанров. Томск: Томский гос. университет, 2002. Ч. 1. С. 335–340.

### References

1. Akhmatova A. (1990) *Sochineniya v 2 t. T. 1.* [Works in 2 volumes. Vol. 1.]. Moscow: Pravda. 448 p. (In Russian)
2. Kovtunova I.I. (1986) *Poeticheskiy sintaksis* [Poetic Syntax]. Moscow: Nauka. 205 p. (In Russian)
3. Kozubovskaya G.P. (1997) *Snovidnoye bytiye i pesennaya real'nost' v poezii A. Akhmatovoy* [Dream Existence and Song Reality in the Poetry of A. Akhmatova]. *Culture and Text. [Culture and text]* № 2. Pp. 76–88. (In Russian)
4. Kudasova V.V. (2000) *Sleep and Insomnia in the Poetry of Anna Akhmatova. Poeticheskiy tekst i tekst kul'tury* [Poetic Text and Text of Culture]. Vladimir: VSPU. Pp. 203–217. (In Russian)
5. Lurie M.L., Tarabukina A.V. (1994) *Stranstviya dushi po tomu svetu v russkikh obmiraniyakh* [Wanderings of the Soul in the Next World in Russian *Obmiraniia*]. *Living Antiquity*. No. 2. Pp. 22 – 26. (In Russian)

6. Pigin A.V. (2006) *Videniya potustoronnego mira v russkoy rukopisnoy knizhnosti* [Visions of the Other World in Russian Manuscript Books]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Ivana Limbakha. 432 p. (In Russian)

7. Tolstaya S.M. (2015) Stories about visiting the “other world” in the Slavic oral tradition in their relation to the book genre of “visions”. *Obraz mira v tekste i rituale* [The Image of the World in Text and Ritual]. Moscow: Russian Foundation for the Promotion of Education and Science. Pp. 195–196. (In Russian)

8. Urazaeva T.T. (2002) The Motive of Vision/Dream in the Work of Lermontov and Akhmatova. *Problemy literaturnykh zhanrov* [Problems of Literary Genres]. Tomsk: Tomsk State University Publ. Vol. 1. Pp. 335–340. (In Russian)



УДК 372.881.161.1

**Денисов Александр Александрович**

преподаватель кафедры иностранных языков и культуры  
Российский государственный социальный университет  
eomer.93@mail.ru

**Ляпина Елена Сергеевна**

обучающийся  
Российский государственный социальный университет  
esl31@mail.ru

## ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗАХ

*Аннотация.* В статье рассматривается важность создания языкового портфеля как основного инструмента для изучения иностранного языка. Это начальный этап формирования компетенций и контроля знаний, которые в дальнейшем раскрывают навыки и склонности учащегося как субъекта образовательного процесса. Важной целью является не только воспроизведение знаний, но и коммуникативные навыки для поиска новых знаний. Изучение иностранного языка исходит из парадигмы конкурентоспособности на рынке труда.

*Ключевые слова:* языковой портфель; компетенция; владение иностранным языком.

**Denisov Alexander Aleksandrovich**

Lecturer of the Department of Foreign Languages and Culture  
Russian State Social University  
eomer.93@mail.ru

**Liapina Elena Sergeevna**

student  
Russian State Social University  
esl31@mail.ru

## LANGUAGE PORTFOLIO AS MEANS OF ORGANIZING PRODUCTIVE LEARNING ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Abstract.* The article shows the importance of building a language portfolio as the main tool for learning a foreign language. This is the initial stage of the formation of competencies and

knowledge control, which further reveal the skills and inclinations of the student as a subject of the educational process. An important goal is not only the reproduction of knowledge, but also communication skills for searching new knowledge. Learning a foreign language proceeds from the paradigm of competitiveness in the labour market.

**Keywords:** language portfolio; competence; foreign language proficiency.

В последнее время встаёт вопрос как в зарубежной, так и в отечественной лингводидактике: какими средствами организации развития речевой коммуникации пользоваться для более полного понимания языка. Очень важно правильно формировать мышление, подбирать средства построения языка, выражать свои мысли логически. Исходя из этого, важными акцентами в подготовке переводческих кадров выступает обучение языкам, основываясь на теории о межкультурной коммуникации как одной из компетенций, а также в качестве субъекта в образовательном процессе.

Учащийся становится отправной точкой для создания теории о языковом образовании в подготовке процессов обучения иностранным языкам, что напрямую связано с перспективой как личностного, так и языкового процесса обучающихся.

Во время разработки образовательной программы для высших учебных заведений по иностранным языкам преследуются следующие цели:

- социальный заказ на специалиста инновационного типа: знание профессиональных компетенций, навыков общения, умеющего самореализовываться и самообразовываться; Квалификационная характеристика специалиста: учёт направленности обучающегося, выбранная ниша;

- формирование личностных свойств: индивидуальные особенности студента [5, с. 94].

Важно отметить, что целеполагание в высших учебных заведениях является только до определённого момента абстрактным, далее в дело вступает область преподавания языка для специальных областей (LSP) [8, p. 25]. Так как тенденция развития языков движется в международном направлении – потребность в сотрудничестве между странами увеличивается, мультикультурализм становится ведущим в выстраивании взаимоотношений [6, с. 6]. Европейский языковой портфель предоставляет возможность составить учебную программу, основываясь на конкретных примерах, целях и контекстах.

Общеввропейский языковой портфель содержит 16 специальных областей, которые подразделяются на 3 направления для помощи в создании материалов. В них вошли:

- язык для медицинских целей (взаимосвязь между языком и местным контекстом организаций);

- язык для деловых целей (бизнес-исследования);

- язык для альтернативных целей (за рамками общих тематических областей: дипломатия, коренные народы, юридические цели и гостеприимство).

При изучении иностранного языка уровень определяется посредством самооценки и подразделяется на 6 разных уровней, которые прописаны в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) [7, p. 14]:

Таблица 1. **Общепринятые компетенции владения иностранным языком**

<b>A – Basic user</b>		
Pre-A1	A1 Breakthrough	A2 Waystage
<b>B – Independent user</b>		
B1 Threshold	B2 Vantage	
<b>C – Proficient user</b>		
C1 Effective Operational Proficiency	C2 Mastery	Above C2

Вместе с этим в 2000–2003 гг. Совет Европы создал и обнародовал второй документ – Европейский языковой портфель (ELP) [8], который был принят в более чем 30 странах, включая Россию.

Целью данного документа является поддержка и улучшение изучения языков. Документ призывает брать ответственность за свои знания и процесс обучения; помогать учителю при обучении групп с разными языковыми исходными; способствует коммуникации внутри класса. Исходя из направленности (одноцелевой или комплексной), может различаться вид языкового портфеля:

- языковой портфель по чтению (Reading Portfolio);
- языковой портфель по аудированию (Listening Portfolio);
- языковой портфель по говорению (Speaking Portfolio);
- языковой портфель по письму (Writing Portfolio);
- языковой портфель развития видов иноязычной деятельности (Integrated Skills Portfolio).

European Language Portfolio включает в себя:

- языковой паспорт (The language passport) – представляет собой обзор уровня владения языком в данный момент;
- языковую биографию (The language biography) – помогает планировать, осмыслить и оценить самостоятельно процесс обучения и прогресс;
- досье (The dossier) – даёт возможность выбрать формат документирования и проиллюстрировать достижения и опыт, данные в двух предыдущих пунктах.

Ценность языкового портфеля складывается из помощи в грамотном выстраивании учебного процесса и формировании различного рода когнитивно-личностных компетенций. Также он помогает студентам провести самоанализ своих

работ посредством языкового портфеля и тем самым оценить способности, умения и навыки, приобретённые в процессе обучения.

Для самого преподавателя языковой портфель выступает в роли независимого эксперта навыком студента и его достижений. Данный вид самоконтроля представляет собой образовательный продукт, создающийся учащимся на протяжении всего времени обучения, исходя из полученных знаний.

Языковой портфель помогает сменить фокус изучения иностранного языка с ответственности преподавателя на студентов. Данная система помогает преобразовать совместную деятельность между дающим знания и их получающим в разделении ответственности и обязанностей. Для более грамотного оценивания самого себя у студента должна быть развита способность к самооценке и рефлексии.

Если мыслить в более дальновидной перспективе, то здесь действует принцип открытости: процесс обучения для студентов становится «прозрачным», чтобы определить его реальный уровень владения языком. Языковой портфель помогает оценить уровень умений и знаний не только с помощью определения уровня, но и укрепить самооценку документами и работами (досье: рефераты, групповые проекты, участие в конференциях, рекомендательные письма, личные достижения).

Итак, языковой портфель является неотъемлемым инструментом для оценки знаний и дополнительных достижений обучающегося, самооценки его выполненной деятельности. Паспорт портфеля включает в себя языки семьи и ближайших родственников, места учёбы, владение языками, нахождение за границей, проекты, языки обучения. В языковой биографии уровень владения языком определяется по шкале самооценки обучающегося, отмечаются коммуникативные умения, которыми ему уже удалось овладеть. В досье указывается виды выполненных работ как индивидуальные достижения.

Также стоит упомянуть компетенции в различных средах языкового портфеля. Когда мы говорим об обучающихся, то стоит обращать внимание на лексические единицы, а если же упоминаем преподавание, то важно отметить непосредственно знаниевую составляющую. Сейчас речь идёт о ЗУНК (знания, умения, навыки и качества) [2, с. 99]. Многие помнят, что в советское время существовала система ЗУНов, то есть знания, умения и навыки. [2, с. 1] Выученные знания переходят со временем в умения, которые в свою очередь должны стать, по идее, закреплёнными навыками за счёт комплексной знаниево-умениевой составляющей. И вот тут важно отметить, что формула работает не как швейцарские часы, потому что:

- 1) знания даются человеку не всегда одинаково и в равном объёме;
- 2) когда наступает период проявления умений, большая часть знаний уже, как правило, забыта;
- 3) навыки демонстрируют подготовленность человека на уровне доведения умений до автоматизма (но это слишком большой период для формирования знаний).

Соответственно, рассуждая о применимости того или иного языкового портфеля при грамотном выстраивании образовательного процесса, важно учитывать не только общий лексический запас обучающегося и преподавателя, но и алгоритм внедрения и закрепления на практических занятиях.

Не является целью передать весь лексический запас преподавателя обучающимся, чтобы он просто у них был, скорее, нужно научить их правильному применению в дальнейшей работе (где речь идёт уже о компетенциях). Разработкой языкового портфеля для России занимается МГЛУ (Московский государственный лингвистический университет) под руководством экспертов Совета Европы. Самооценка знаний положительно влияет на организацию знаний и помогает адекватно оценить свои знания.

Необходимость создания языкового портфеля как средства организации продуктивной деятельности заключается в:

- 1) определении самим студентом ниши или направленности для дальнейшей исследовательской деятельности (реферат, исследовательская работа, диссертация);
- 2) возможности преподавателя специальной направленности самостоятельно выстраивать учебный процесс;
- 3) важности оценки преподавателя как компетентного в определенной сфере сотрудника для реализации плодотворного сотрудничества;
- 4) ясности при выборе научного руководителя по определённой тематике работы (юридическая, экономическая, художественная, локализация игр и т.п.);
- 5) более ясном понимании преподавателями, какой лексический минимум устанавливать для работы;
- 6) расширении общего кругозора по различным тематикам, на которые подразделяется портфель для создания многостороннего конкурентоспособного выпускника.

Иностранные языки в современном мире стали по-настоящему необходимостью для современного специалиста. Структурированность знаний помогает повысить мотивацию для дальнейшего повышения навыков языка, упорядоченно выстраивать работу с новым материалом, организовывать накопившиеся знания. Не менее важно, что языковой портфель помогает в развитии личности, мысли и побуждения.

Языковой портфель – это инновационный подход, через который можно взглянуть с другой стороны на учебное пособие для высших учебных заведений в плане самостоятельной работы обучающимися иностранным языком [1]. Во-первых, обучающийся имеет возможность самостоятельно оценить свои знания, пользуясь уровнями А-С. Во-вторых, языковой портфель помогает преподавателю получить информацию о реальных навыках обучающихся, основываясь на их рефлексивной работе. Это полезно как для обучаемого, так и для преподавателя, так как имеется

возможность взаимовыгодного планирования дальнейшей работы над улучшением и расширением языкового портфеля.

### Список литературы

1. Апанасюк Л.А., Кривова А.Л., Рзаева С.М.К. Организация дистанционного обучения студентов-лингвистов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 317–320.
2. Вовси-Тиллье Л.А. Современные цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 3А. С. 132–137.
3. Европейское языковое портфолио // Consil of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/aim-of-an-elp> (дата обращения: 18.02.2023)
4. Тогаев Г.Ш. Многоаспектный характер деятельности педагога профессионального образования // Наука и образование сегодня, 2017. № 6 (17). 100 с.
5. Тягуненко В.В. Проектирование и реализация технологии формирования рефлексивных умений обучающихся профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2001. 225 с.
6. Язык в глобальном контексте: Современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: Сборник научных трудов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отд. языкознания; Отв. ред.: Потапов В.В., Казак Е.А М., 2018. 202 с.
7. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. (pp. 1–230) URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (дата обращения: 17.02.2023)
8. Trace J., Hudson T., & Brown J.D. (2015). An overview of language for specific purposes. In J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown, *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* (pp. 1–23) URL: <https://nflrc.hawaii.edu/media/docs/NW69-01.pdf> (дата обращения: 18.02.2023)

### References

1. Apanasyuk L.A., Krivova A.L., Rzaeva S.M.K. (2022) Organizatsiya distantcionnogo obucheniya studentov-lingvistov [Organization of distance learning of linguists students]. *World of Science, culture, education*. № 6 (97). Pp. 317–320. (In Russian)
2. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. (pp. 1–230) URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (accessed: 17.02.2023) (In English)
3. Evropeyskoe yazykovoe portfolio [European Language Portfolio]. Consil of Europe. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/aim-of-an-elp> (accessed: 18.02.2023) (In Russian)

4. Togaev G.Sh. (2017) Mnogoaspektnyy kharakter deyatel'nosti pedagoga professional'nogo obrazovaniya [The multidimensional nature of the activity of a teacher of vocational education]. Science and Education today. № 6 (17). 100 p. (In Russian)

5. Trace J., Hudson T., & Brown J.D. (2015). An overview of language for specific purposes. In J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown, Developing Courses in Languages for Specific Purposes (pp. 1–23) URL: <https://nflrc.hawaii.edu/media/docs/NW69-01.pdf> (accessed: 18.02.2023) (In English)

6. Tyagunenkov V.V. (2001) Proektirovanie i realizatsiya tekhnologii formirovaniya reflektivnykh umeniy obuchayushchikhsya professional'nykh uchebnykh zavedeniy: dis. ... kand. ped. nauk. [designing and implementation of technology for the formation of reflexive skills of students of professional educational institutions. PhD in Pedagogical Sciences Thesis]. Togliatti. 225 p. (In Russian)

7. Vovsi-Till'e L.A. (2018) Sovremennyye tseli obucheniya inostrannym yazykam v ne-yazykovom vuze [Modern goals of teaching foreign languages in a non-linguistic university]. Pedagogical Journal. Vol. 8. №3A. Pp. 132–137. (In Russian)

8. Yazyk v global'nom kontekste: Sovremennaya yazykovaya situatsiya kak sledstvie protsessa globalizatsii: Cbornik nauchnykh trudov (2018) [Language in a global context: The modern language situation as a consequence of the globalization process: A collection of scientific papers]. RAN. INION. Tsentr gumanitarnykh nauchno-informatsionnykh issled. Otd. yazykoznaniiya; Otv. red.: Potapov V.V., Kazak E.A. [Russian Academy of Sciences Institute of Scientific Information on Social Sciences. Center for Humanitarian Scientific and Information Research. Department of Linguistics; Responsible editors: Potapov V.V., Kazak E.A.]. 202 p. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Дугина Татьяна Владимировна**

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации

Российский государственный социальный университет

tatianadugina@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

*Аннотация.* Этнокультурные и этнопсихологические особенности учащегося безусловно влияют на подход педагога к процессу обучения. Китайская аудитория со свойственным ей восточным типом мышления, несомненно, требует особого взгляда на преподавание ей русского языка как иностранного. В статье автор выделяет не только особые национальные черты, но и отмечает общность некоторых черт китайского учащегося с учащимися других стран. Автор стоит на позиции, что особенности китайского студента и подходы к его обучению в современной образовательной среде не только не вступают в конфликт с коммуникативным методом, а, напротив, составляют крепкую базу для него, что согласно закону диалектики должно дать переход от количества к качеству. Параллельно в статье даются отдельные дидактические рекомендации, основанные на практическом опыте автора.

*Ключевые слова:* этнокультурные особенности; ментальные различия; коммуникативный метод; китайские учащиеся; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка как иностранного; лингвокультурология.

**Dugina Tatiana Vladimirovna**

Teacher of of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian State Social University

tatianadugina@yandex.ru

## **FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CHINESE AUDIENCE**

*Abstract.* Ethnocultural and ethnopsychological features of a student certainly influence the teacher's approach to the learning process. The Chinese audience with its characteristic Oriental type of thinking undoubtedly requires a special view on teaching it Russian as a foreign language. In the article, the author highlights not only special national features, but also notes the commonality of some features of the Chinese student with students from other countries. The author stands on the position that the peculiarities of the Chinese student and approaches to his teaching in the modern educational environment not only do not conflict with the communicative method, but on the contrary, form a strong base for



him, which according to the law of dialectics should give a transition from quantity to quality. In parallel, the article provides separate didactic recommendations based on the practical experience of the author.

**Keywords:** ethnocultural features; mental differences; the communicative method; chinese students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; linguoculturology.

Прежде всего, отметим этнокультурные особенности китайской аудитории. Образ китайского студента в российской да и в зарубежной науке сложился уже давно. Традиционность и преемственность в китайском обществе до сих пор сильны. Не исключение здесь и сфера образования. Конфуцианство как основа жизни формирует китайца усердным и почтительным учеником, склонным к автоматическому заучиванию и не склонным к дискуссии с педагогом. Это можно подтвердить цитатой китайского специалиста, доцента института иностранных языков Шэньянского политехнического университета Вана Гохуна. Он утверждает, что на пути изучения китайцами русского языка, как и других иностранных языков, стоят такие проблемы, как: «Во-первых, ментальные различия, которые предполагают особое почитание личности учителя – в соответствии с конфуцианской философией с учителем нельзя спорить и дискутировать, потому что он обладает сокровенным знанием. Во-вторых, (и это тоже связано с традициями нашей культуры) в системе обучения главенствует знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения, ориентированные на заучивание, повторение, выполнение письменных и контрольных работ, незначительны межпредметные связи в обучении» [2, с. 25]. Эту же позицию подтверждают и Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак и Э Чернобыльски в своей статье [3, с. 15]. Помимо приведенных причин, хотелось бы добавить и социальную: переполненностью учебных групп (классов) как в школах (50 и более учеников), так и в вузах, в том числе в языковых группах (25–30 студентов). Нет возможности спросить каждого, дать ему проявить творческую активность, инициативу. Это же и одна из причин преобладания тестового метода проверки знаний, что отмечают сами китайцы.

Однако темпы развития китайского общества, его взаимодействия в экономической, культурной и образовательной сферах, а также давняя китайская традиция приглашённого специалиста делают китайского студента «гибче», он уже не столь закрыт в общении, как предполагают некоторые авторы. Коммуникативный метод уже давно не является новинкой ни в дошкольном, ни в школьном, ни тем более в вузовском образовании Китая. Поэтому даже если первоначальное знакомство с коммуникативным методом изумляет и озадачивает китайского абитуриента, он всё же достаточно быстро и с удовольствием включаются в активную работу. Бесспорно, в настоящее время наметились серьезные сдвиги в сторону открытости китайских учащихся к коммуникации.

В сложившейся обстановке традиционные методы обучения уже не помеха, а напротив – устойчивая база для дальнейшей надстройки – свободного общения. Так, коммуникативный метод – следующий шаг при переходе от количества к качеству. И его активный ввод в китайскую учебную среду неизменно даст положительные результаты.

Умение китайского учащегося работать с моделями-образцами освобождает педагога от излишних объяснений – достаточно лишь однократной демонстрации примера. Иностраный преподаватель, показывая китайскому студенту альтернативную модель обучения, открывает ему широкое поле деятельности, это лишь очередной новый шаблон, который студент-китаец со свойственной ему лёгкостью освоит.

Традиционная для Китая, а потому комфортная студенту-китайцу хоровая работа незаметно может быть выведена педагогом в игровую коммуникативную плоскость.

Так отработка звуков и слогов – прекрасная возможность развить тему ономастопей (звукоподражаний), а также междометий. Существенные фонетические различия китайского и русского языков усиливают заинтересованность и вовлеченность студентов. Образность и эмоциональная составляющая создают игровую непринуждённую атмосферу. Можно демонстрировать фото и видео, дружно повторять, подражая животным, вещам и людям. Хоровая работа снимает скованность.

Русские *му, гав, кар, мяу, кря, гав* в качестве подражания звукам, издаваемых животными, *тук, буль, кап* в качестве звуков предметов, междометия *ах, ох, ай* отличаются, порой разительно, от китайского варианта. Этот первый шаг особенно эффективен, если вспомнить, что и познание родного языка ребенком начинается именно с этого.

Данная тема актуальна при решении проблемы неразличения китайцами звонкости/глухости согласных. Из всех пар наиболее трудными для них являются: *б/п, д/т, г/к*. Кроме того китайцы не различают звуки *р/л* из-за отсутствия в языке звука *р*. Звукоподражания нагляднее помогают усвоить различия: *дин-дон, тик-так, буль-буль, пых-пых, рrrr*.

Просмотр и озвучивание таких мультфильмов как «Путаница», «Ох и Ах», «Федорино горе» – прекрасная практика фонетики и метод погружения с первых шагов. Озвучивание мультфильмов и фильмов стало для китайцев излюбленным упражнением, выведенным даже на соревновательный уровень, здесь оценивается даже актерское мастерство. Отличным коммуникативным приёмом является подражание выбранному герою, это позволяет эмоционально вовлечься в речь, что стимулирует процесс запоминания. Это можно делать уже на первых уроках, пытаясь с ребятами подражать отдельным звукам речи носителя языка, его артикуляции, мимике, жестам.

Классический способ усвоения и отработки фонетики – скороговорки и детские стихи – помогает также и в сложных для китайцев сочетаниях двух и более согласных. Стихотворный ритм не позволяет вставлять ошибочные гласные в такие сочетания согласных как *здр, стр*.

Уже начальный этап обучения с ещё минимальным словарным запасом можно наполнить коммуникацией. На данном этапе основным вспомогательным материалом становятся интернационализмы, присоединяемые к любой конструкции. В силу особенностей китайского языка интернационализмы с трудом воспринимаются студентами-китайцами. Слоговой язык с фиксированным количеством слогов и их тоновым звучанием, ограниченная сочетаемость звуков не позволяют интернационализмам с легкостью без значительной трансформации проникать в язык [5, с. 14]. Однако популярность английского языка со школьной скамьи позволяет разрушать этот барьер, и уже на втором-третьем занятии учащиеся включаются в процесс сравнения языкового материала.

Конкретно-символическое мышление китайцев, обусловленное иероглифической письменностью, позволяет шире использовать наглядность: видео, фото, игровые образы. На этом благоприятном фоне лучше развивается языковая догадка, пока ещё трудно дающаяся китайскому учащемуся. Необходимо активнее использовать метод опережения, расширяющий границы конкретного урока.

Отработка слов и словосочетаний хором и по очереди незаметно (сначала по инициативе педагога, затем и творческой мыслью студента) переходит в создание своих вариантов словосочетаний, затем в вопрос преподавателя – ответ студента, а затем и в вопрос студента – ответ студента и даже преподавателя. Естественно, происходит это на базе актуальной заинтересовывающей темы. Чем она неожиданнее, даже алогичнее, тем веселее и привлекательнее для учащихся. Здесь возможны и упражнения на удлинение фразы, подбор определений к существительным, дополнений к глаголам с использованием актуальных тем, вопросами к студентам, вовлечением их в коммуникацию.

Умение китайских студентов работать с конструкциями-шаблонами, подстановочными упражнениями оказалось их преимуществом перед студентами других стран. Другие студенты часто пытаются высказать мысль, забывая о конструкциях урока и обращаясь полностью к онлайн-переводчику, что нередко приводит к ошибкам, а главное – непониманию и неусвоению структуры изучаемой темы. Китайцы же, усвоив конструкцию, свободно заменяют слова в ней. Оригинальность результата зависит уже от конкретных особенностей личности и подхода педагога, дающего конструкции и предлагающего последующие темы для их применения. Чем интереснее, жизненнее примеры конструкций, чем актуальнее последующие предлагаемые темы, тем активнее студент включается в работу.

Наиболее интересными темами для китайцев являются кулинария, карьера, интернет-шопинг, активный отдых, кино. Неизменно вызывают интерес дискуссионные моменты: противоречия «девушка и парень», «мужчина и женщина», «старшее и младшее поколение», «преподаватель и студент». Так, китайцы при встрече интересуются, поели ли вы, не является для них зазорным начать выяснять размер зарплаты.

При подаче материала китайцам, семантизации новых слов необходимо учитывать, что в китайском языке отсутствуют категории рода, числа, падежа у существительных, рода, числа, лица – у глаголов. У прилагательных нет сравнительной степени, не развита система синонимов. Слова в китайских предложениях располагаются в строго определённом порядке, в отличие от русского языка.

Категория рода хорошо сочетается со знакомством с русскими сказками, где неодушевленные герои имеют гендерные различия согласно грамматическому роду (печка, речка, яблоня). Это в свою очередь формирует лингвострановедческую компетенцию.

В китайской аудитории слабо развита групповая работа. Даже разбившись на группы, студенты пытаются выполнить работу индивидуально. Поэтому стоит делать упор на групповую работу, стараться сплотить эти группы, мотивировать их на общий результат. Эмоциональная сдержанность китайца, продиктованная традицией «сохранения лица», делает его в глазах европейца необщительным, замкнутым, что не всегда соответствует действительности. Так, если обучение проходит в Китае, то положительным моментом становится подсознательное занятие студентом позиции «радушного хозяина», принимающего своего «гостя» – иностранного преподавателя и желающего ему помочь и представить свою родную страну с самых лучших сторон. Происходит сближение педагога с учеником, необходимость постоянной коммуникации, и, как результат, у студента рождается мотивация именно к коммуникации, а не сухому обучению. Даже ребята-интроверты идут на контакт, поскольку в китайском этикете нет возможности прямо отказать просящему. В свою очередь и предлагающий, согласно тому же этикету, должен быть более настойчив, что нужно учесть педагогам уже за пределами Китая. На данном фоне прекрасным методом становится внеурочная деятельность: русские клубы, спортивные встречи, экскурсии, проектная деятельность, театральные постановки, выступления с песнями, стихотворениями. Русские клубы с участием семей русских преподавателей, с участием их детей – один из специфических видов внеурочной деятельности, эффективно действующий на коммуникативные навыки студента. Терпимость к ошибкам и словотворчество детей раскрепощают и дают пищу для размышления над языком. Как дети свободно играют словами, создавая «лепные нелепицы», так и студенты с удовольствием вовлекаются в эту игру. Здесь можно вернуться к произведению К.И. Чуковского «Путаница», где ребята с интересом распутывают клубок звуков, до которых можно додуматься сопоставлением. «Польза подобных стихов и сказок очевидна: за каждым «не так» ребенок живо ощущает «так», всякое отступление от нормы сильнее укрепляет ребенка в норме» [6, с. 325], отмечает К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти». В нашем случае лишь заменим «ребенок» на «студент». Чем свободнее словотворчество, чем чаще сопоставляются ошибки с нормой, тем крепче закрепляется норма. Этому способствуют упражнения на словооб-

разование, работа с морфемами, лексической сочетаемостью, синонимическими рядами, где студент может пофантазировать, а потом сравнить с нормой, после чего поработать над поиском намеренных ошибок.

### Список литературы

1. Баранова И.И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1. С. 67–73.
2. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 24–27.
3. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов. // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 02.04.2023).
4. Сушкова И.М., Сунь Найсюй. Иноязычная лексика в современном китайском языке. // Вестник науки Сибири. 2014. № 1 (11). С. 188–192.
5. Хаматова А.А. Анализ иностранных заимствований в современном китайском языке. // Гуманитарные исследования в восточной Сибири и на Дальнем Востоке. № 3. 2016. С. 14–19.
6. Чуковский К.И. Собрание сочинений в 15 т. Т. 2: От двух до пяти. М.: Терра – Книжный клуб, 2001. 640 с.
7. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис – Омега-Л, 2010. 480 с.

### References

1. Baranova I.I., Chuvaeva K.M. (2011) Osobennosti obucheniya i adaptatsii kitayskikh studentov v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede vuzov Rossiyskoy Federatsii [Features of training and adaptation of Chinese students in the multicultural educational environment of universities of the Russian Federation]. Scientific and Technical Bulletin of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Humanities and social sciences. Pp. 67–73. (In Russian)
2. Chukovskiy K.I. (2001) Sobranie sochineniy v 15 t. T. 2: Ot dvukh do pyati [Collected works in 15 volumes. Vol. 2: From two to five]. Moscow: Terra – Knizhnyy klub. 640 p. (In Russian)
3. Khamatova A.A. (2016) Analiz inostrannykh zaimstvovaniy v sovremennom kitayskom yazyke [Analysis of foreign borrowings in modern Chinese]. Humanitarian Studies in Eastern Siberia and the Far East. № 3. Pp. 14–19. (In Russian)

4. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobyl'ski E. (2013) Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitayskikh studentov [Ethnopsychological features of the Chinese students' learning model]. Modern problems of science and education. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (accessed: 02.04.2023) (In Russian)

5. Shchukin A.N. (2010) Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavateley i studentov. [Teaching foreign languages: Theory and practice: a textbook for teachers and students]. Moscow: Filomatis - Omega-L, 480 p. (In Russian)

6. Sushkova I.M., Sun' Naysyuy. (2014) Inoyazychnaya leksika v sovremennom kitayskom yazyke [Foreign language vocabulary in modern Chinese] Bulletin of Siberian Science. № 1 (11). Pp. 188–192. (In Russian)

7. Van Gokhun (2016) O nekotorykh osobennostyakh sistemy obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku kak inostrannomu [About some features of the system of teaching Chinese students Russian as a foreign language]. Pedagogical education in Russia. № 12. Pp. 24–27. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Жиронкина Ольга Анатольевна**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков и культуры РГСУ  
oligobox@mail.ru

## **ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ В РАМКАХ КУРСА «ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ» У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

*Аннотация.* В данной статье предлагается к рассмотрению несколько цифровых интернет-ресурсов для изучения раздела фонетики в курсе общего языкознания, которые помогут обучающимся более живо и наглядно освоить теоретический материал. Сайт International Phonetic Alphabet (IPA) и видеоролики с носителями койсанских языков предлагаются в качестве дополнительных иллюстративных материалов к освоению вопросов акустической фонетики. Видеозаписи работы органов речевого аппарата и связок – для более глубокого изучения вопросов артикуляционной фонетики.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативные технологии; мультимедиа; обучение фонетике; общее языкознание.

**Zhironkina Olga Anatolievna**

Ph.D in Philological Sciences  
Associate Professor  
Russian State Social University  
oligobox@mail.ru

## **DIGITAL RESOURCES IN THE STUDY OF PHONETICS WITHIN THE COURSE "GENERAL LINGUISTICS" FOR STUDENTS-PHILOLOGISTS**

*Abstract.* The article offers several digital Internet resources for studying phonetics in the course of general linguistics, which will help students understand the theoretical material more vividly. The International Phonetic Alphabet (IPA) website and clicking language videos are offered as additional illustrative materials for mastering the issues of acoustic phonetics. Video recordings of the organs of the speech and vocal cords will contribute to a deeper study of the issues of articulatory phonetics.

*Keywords:* information and communication technologies, digital resources, phonetics teaching, general linguistics.

Цифровые технологии занимают всё большую роль в современном обучении, вытесняя привычные печатные издания. Современные технические средства и электронные образовательные ресурсы имеют много преимуществ перед

традиционными, в связи с чем привлекают внимание не только педагогов-практиков, но также исследователей, методистов и разработчиков образовательного контента. Например, многие современные издательства, такие как Просвещение, Macmillan, Pearson и Longman создают дополнительный цифровой контент для своих пособий, сопровождая учебники не только мультимедийными играми, тестами и презентациями, но и обучающими видео и игровыми приложениями.

Широкие возможности современных информационных технологий позволяют быстрее и нагляднее передавать материал, продуктивнее вырабатывать необходимые навыки и умения, легче осуществлять проверку и контроль знаний, индивидуализировать обучение. Об этом свидетельствует большое количество обучающих платформ и мобильных приложений, посвященных разным языковым аспектам, в том числе – фонетике. Например, приложения «English Pronunciation» или «Sounds: The Pronunciation App», которые позволяют не только прослушать определенный звук, но и сравнить британское и американское произношение [1, с. 129]. Кроме того, «применение ИКТ в обучении фонетике и грамматике является эффективным фактором для развития мотивации учащихся на уроках английского языка в школе» [2, с. 63].

В данной статье нам бы хотелось коснуться некоторых вопросов обучения теоретическим аспектам фонетики в рамках курса «Общее языкознание». Сразу оговоримся, что речь пойдет не о фонетических умениях как таковых (произносительных и аудитивных навыках), а об освоении теоретического материала касательно характеристики звуков речи и их классификаций, возможностей артикуляционного аппарата и органов речи, разнообразия фонетических систем и языков в целом. Привлечение электронных ресурсов поможет не только интереснее и нагляднее преподнести довольно сложный теоретический материал, но и повысить мотивацию студентов-филологов к более углубленному изучению данных вопросов.

Изучение раздела фонетики начинается, как правило, с **акустической характеристики звуков речи** и транскрипции (или международного фонетического алфавита) как средства отображения этих звуков. В целом, с фонетической транскрипцией обучающиеся знакомятся еще в школе. Но смогут ли они их правильно озвучить? И поможет ли им в этом преподаватель, сам являющийся носителем определенной фонетической системы?

Международный фонетический алфавит (International Phonetic Alphabet, IPA) был создан с целью систематизации звуков речи любого языка нашей планеты. Из-за невозможности передачи звука на письме, были изобретены специальные символы, обозначающие данные звуки. Долгое время именно с помощью этих символов (транскрипции) передавалось звучание того или иного слова. В современном же мире мы имеем широкие возможности как записи любого звука на цифровой носитель, так и достаточно легкого и быстрого воспроизведения (проигрывания) его звучания. Например, на сайте International Phonetic Alphabet (IPA) Chart with Sounds



(<https://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>) можно не только увидеть таблички с символами, но и нажать на любой символ и услышать звук, который он обозначает (см. рис. 1).

### NON-PULMONIC CONSONANTS

CLICKS	VOICED IMPLOSIVES	EJECTIVES
ɔ Bilabial	ɓ Bilabial	pʰ Bilabial
ɮ Dental	ɗ Dental/alveolar	tʰ Dental/alveolar
ʎ (Post)alveolar	ɟ Palatal	kʰ Velar
ɥ Palatoalveolar	ɡ Velar	sʰ Alveolar fricative
ɬ Alveolar lateral	ɠ Uvular	ʔ etc...

Рис. 1

На сайте представлены как гласные, так и согласные звуки, а также щелкающие звуки, различные виды аффрикат и другие (см. рис. 2).

### OTHER SYMBOLS

ɱ Voiceless labial-velar fricative
w Voiced labial-velar approximant
ɥ Voiced labial-palatal approximant
ħ Voiceless epiglottal fricative
ʕ Voiced epiglottal fricative
ʔ Epiglottal plosive
ç Voiceless alveolo-palatal fricative
ʒ Voiced alveolo-palatal fricative
ɺ Alveolar lateral flap
ɥ Simultaneous ʃ and x

Рис. 2.

Студенты-филологи путем нажатия на символ интересующего их звука могут послушать его звучание, сравнить с соседним, попытаться повторить и воспроизвести звук за диктором. Подобный вид деятельности обычно вызывает оживленный интерес у аудитории и легко превращается в захватывающую игру «Кто сможет

лучше повторить?». Кроме того, это освобождает педагога от необходимости воспроизводить все звуки самостоятельно.

Как мы уже отмечали, простота записи реальной речи на цифровой носитель в аудио- или даже видеоформате открывает перед студентами-филологами возможность услышать живую речь носителей языка и самостоятельно сравнить звучание речи различных народностей. Мы не говорим сейчас о знакомых и достаточно распространенных языках, как французский, арабский или японский, хотя примеры и из этих языков можно использовать для иллюстрации таких характеристик звука, как долгота, высота, сила, тон, мягкость и ударение. Любые видео с платформы YouTube, записанные местными блогерами или новостными каналами, подойдут для этой задачи. Но нам бы хотелось поделиться ссылками на менее известные и, на наш взгляд, более интересные языки, в которых используются совершенно новые для индоевропейского слуха щелкающие звуки (кликсы). Использование щелкающих согласных не встречается больше нигде в мире, кроме некоторых регионов Африки, и послушать речь носителей данных языков – весьма вдохновляющая и мотивирующая задача.

Для поиска подобных записей в интернете можно набрать в поисковике «click language», «noise language», «zulu language» или «щелкающие языки», и в результатах выпадет множество примеров (см. рис. 3).

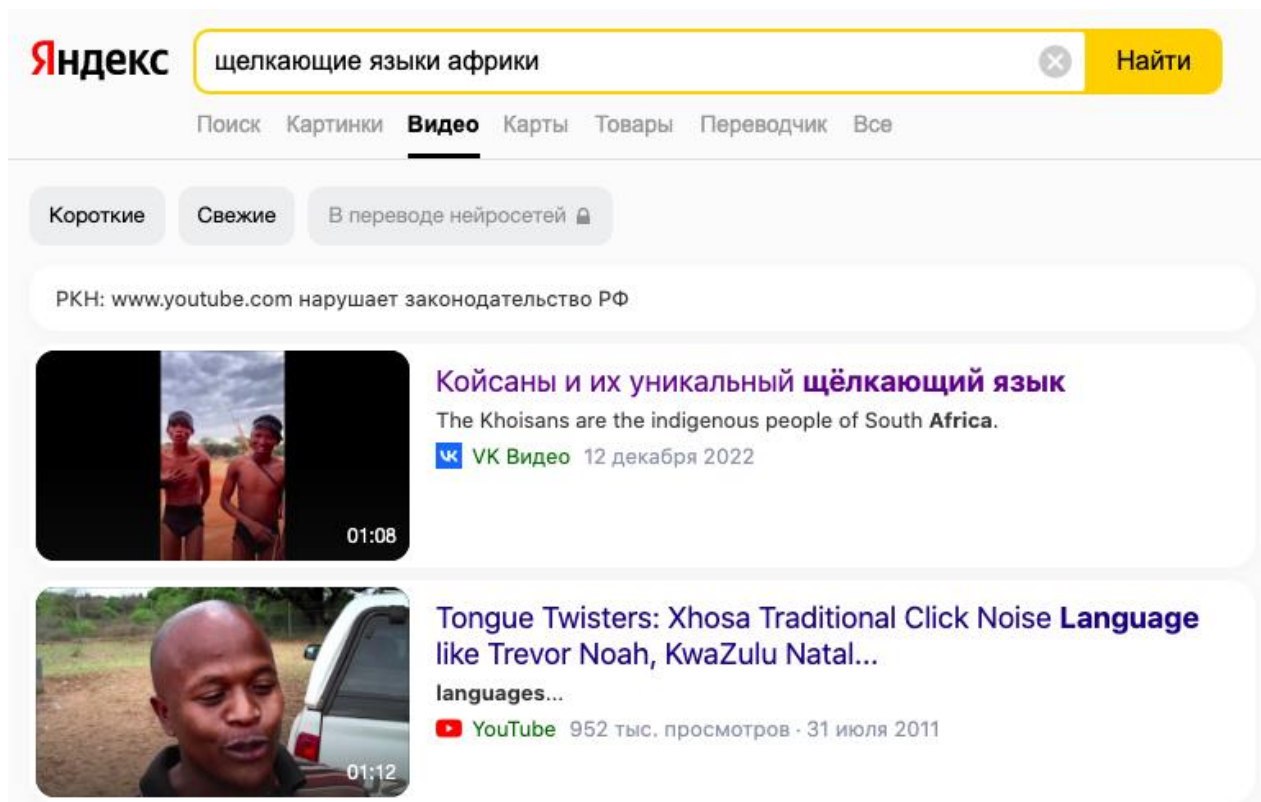


Рис. 3.

Нам показались наиболее интересными следующие записи: «Койсаны и их уникальный шелкающий язык» ([https://vk.com/video-98979942\\_456256053](https://vk.com/video-98979942_456256053)), где носители языка называют свои имена и кратко представляют себя. Видео «Namibia, Damara Language Click Language» (<https://youtu.be/QzsC7Quz2xk>), где можно услышать речь носителя, описывающего особенности местной фауны. А также видео «Incredible Zulu click language - The ultimate tongue twister» (<https://youtu.be/WNHGOYu6Fl0>), где носитель языка по-английски объясняет особенности произношения шелкающих звуков и дает примеры их использования для имен собственных, таких, как Irara, Cicilia, Colombia, Coca-Cola. Кроме того, можно даже послушать песню, в которой используются данные звуки: «Miriam Makeba - Qongqothwane (The Click Song) (Live, 1963)» (<https://youtu.be/rjo8h5qLpU0>)

Другой раздел фонетики касается **артикуляционной характеристики звуков речи** и работы органов речевого аппарата. Всем нам знакомы схематичные изображения «разреза» головы и ротовой полости человека, с указанием места и способа образования звуков в зависимости от положения языка, неба, губ, гортани и других органов речи. Подобные изображения довольно наглядно показывают, что физически необходимо сделать, чтобы образовать тот или иной звук (см. рис. 4).

## ОРГАНЫ РЕЧИ

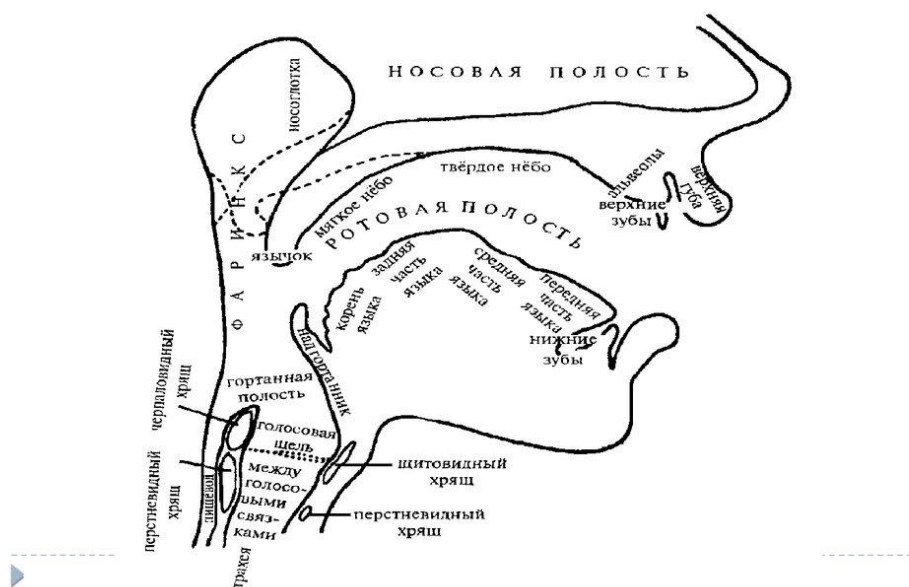


Рис. 4.

Современные технологии (рентген, магнитно-резонансная томография) позволяют не только буквально сфотографировать и показать устройство человеческого артикуляционного аппарата, но и в реальном времени наблюдать за движениями языка, губ и неба во время разговора. Так, например, в интернете

появилось несколько записей с МРТ, во время которых человек говорит, поёт и даже читает битбокс (см. рис. 5).

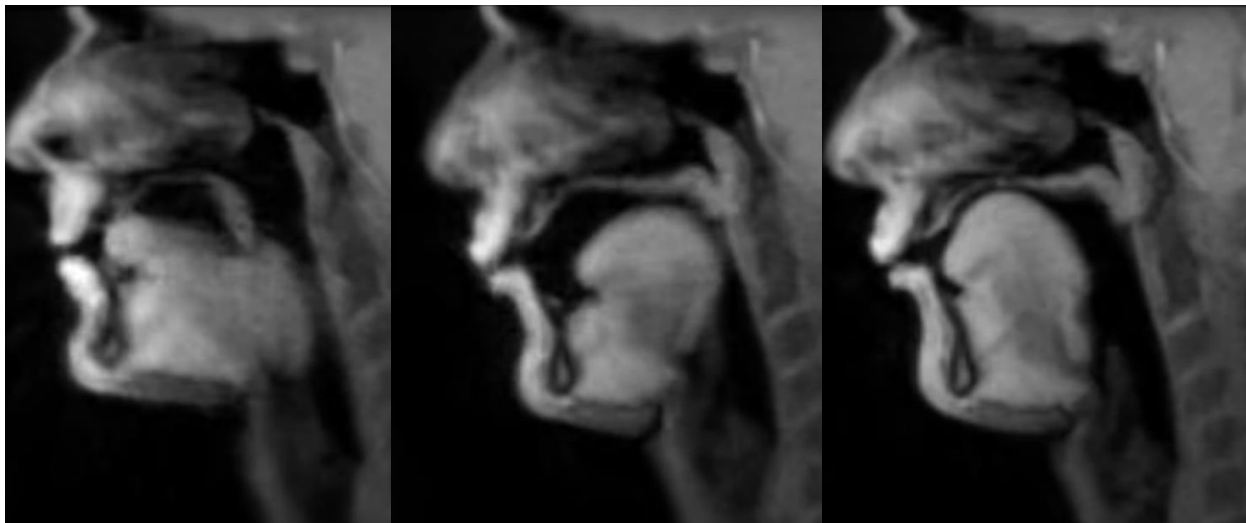


Рис. 5.

Просмотр подобных записей наглядно показывает, как быстро происходит движение языка и изменение положения неба, небной перегородки и гортани во время говорения. А возможность поставить видео на паузу позволяет зафиксировать движения языка и сравнить различные звуки, произносимые говорящим: переднеязычные и заднеязычные согласные, шумные и сонорные звуки, гласные переднего и заднего ряда и прочее. Видео можно найти, например, здесь: «Beatboxing in real time (long version)» (<https://youtu.be/Wh4aEc4yPh0>).

Наконец, еще один наглядный пример, помогающий разобраться с устройством речевого аппарата – это работа связок. Понимание того, как устроены голосовые связки, где находятся и каким образом воспроизводят звук поможет не только для освоения курса языкознания, но и для более бережного отношения к своему голосу.

В следующем видео можно увидеть, как работают связки во время стробоскопии: «Stroboscopy: Normal Female Vocal Cords» (<https://youtu.be/9Tlpkdq8a8c>). Поскольку многие студенты-филологи по завершению обучения уходят в педагогическую сферу и работают с голосом, они рано или поздно могут столкнуться с временной потерей голоса (сорвать голос, посадить голос). К сожалению, мало людей имеют представление о такой профессии, как врач-фонолог, занимающийся заболеваниями, связанными с голосовыми связками, в связи с чем мы считаем необходимым включать подобную практическую информацию в курс общего языкознания.

Подводя итоги, мы можем сказать, что современные цифровые технологии действительно сильно облегчают задачу передачи звуков речи и помогают более

наглядно и живо проиллюстрировать различные явления языка. Включение подобных материалов в теоретический курс изучения языков студентами-филологами позволяет разнообразить виды учебной деятельности, повысить у них мотивацию и интерес к более глубокому и детальному изучению вопросов акустической фонетики.

### Список литературы

1. Магомедова Х.Р. Обучение фонетике английского языка на средней ступени с использованием мобильных приложений // *Мировая наука*. 2022. № 5 (62). С. 128–130.
2. Марченко Е.В. Методические основы обучения фонетике английского языка с помощью компьютерных технологий // *Rhema*. Рема. 2009. № 2. С. 57–64.
3. Носирова М.О. Современные методы преподавания фонетики в курсе «Введение в языкознание» в группах с русским языком обучения // *Языки и литературы в поликультурном пространстве: современное состояние и перспективы развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. С. 332–340.

### References

1. Magomedova Kh.R. (2022) Obuchenie fonetike angliyskogo yazyka na sredney stupeni s ispol'zovaniem mobil'nykh prilozheniy [Teaching phonetics of the English language at the secondary level using mobile applications] // *World Science*. № 2. Pp. 128–130. (In Russian)
2. Marchenko E.V. (2009) Metodicheskie osnovy obucheniya fonetike angliyskogo yazyka s pomoshch'yu komp'yuternykh tekhnologiy [Methodological foundations of teaching phonetics of the English language with the help of computer technologies]. *Rhema*. № 2. Pp. 57–64. (In Russian)
3. Nosirova M.O. (2020) Sovremennyye metody prepodavaniya fonetiki v kurse «Vvedenie v yazykoznanie» v gruppakh s russkim yazykom obucheniya [Modern methods of teaching phonetics in the course "Introduction to Linguistics" in groups with the Russian language of instruction]. *Yazyki i literatury v polikul'turnom prostranstve: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Languages and literature in the multicultural space: the current state and prospects of development: a collection of materials of the International Scientific and Practical Conference]. Ufa: Bashkir State University. Pp. 332–340.

**Кондратьев Евгений Геннадьевич**

преподаватель кафедры иностранных языков и культуры  
Российский государственный социальный университет  
porvateree@yandex.ru

## **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВНЫХ ФОРМ ГОВОРЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье затрагиваются вопросы, связанные с одной из значимых форм говорения – диалогической речью. Представлены некоторые приемы обучения диалогической речи в условиях компетентностного подхода.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, диалог, обучение диалогической речи, диалогическая ролевая игра.

**Kondratyev Evgeny Gennadyevich**

Teacher of the Department of Foreign Languages and Culture  
Russian State Social University  
porvateree@yandex.ru

## **TEACHING A DIALOGUE AS THE MAIN FORM OF SPEAKING**

*Abstract.* In this article we cover issues related to dialogue speech as one of the important speaking form. The article presents some techniques of dialogue teaching under conditions of the competence approach.

*Keywords:* competence approach; dialogue; dialogue teaching; dialogue role-play

В процессе обучения говорению на иностранном языке приходится сталкиваться с проблемой несформированности спонтанной речи на разных этапах овладения этим навыком общения. Обучение основывается в основном на заученных диалоговых штампах, и не все обучающиеся иностранному языку достигают свободного уровня владения этой довольно сложной формой общения – диалогической речью. В статье предпринята попытка выявить трудности освоения этого вида речи и найти эффективные методические приемы, способствующие формированию спонтанной речи у обучающихся.

О сложности проблемы формирования диалогической компетентности для современного образования говорят многие ученые-лингводидакты. Т.Т. Черкашина и А.В. Морозова, актуализируя проблему важности диалогического опыта языковой личности бакалавра-менеджера при компетентностном подходе, доказывают, что «формирование языковой личности диалогического типа определяется развитием ее творческого потенциала, детерминированного «приращением» субъективности, что в свою очередь требует новых форм и методов обучения. В связи с этим

интерактивные технологии обучения становятся наиболее привлекательными ввиду возможности моделировать в учебном процессе искусственно созданные условия, имитирующие типичные ситуации менеджмента» [4, с. 54].

Ученые обращают внимание на то, что исследования в области формирования диалогической культуры, например, студентов вузов неязыковых специальностей даже на уровне своего родного языка малоизученны и слабо разработаны [4, с. 54].

Мы полностью разделяем точку зрения Т.Т. Черкашиной и А.В. Морозовой о том, что с изменением цели и содержания современного образования должна автоматически меняться оценка его результатов, основанная на компетентностном подходе [4, с. 55]. Поэтому необходимо констатировать, что, несмотря на всю сложность формирования диалогической личности в условиях постепенно меняющегося образования, преподаватели иностранных языков должны максимально уделять в своей работе внимание формированию и совершенствованию диалогической компетентности изучающего иностранный язык на всех этапах его изучения, учитывая современные подходы оценивания данной речевой деятельности.

Чтобы перейти к вопросу обучения диалогической речи на иностранном языке, рассмотрим кратко, что собой представляет диалог. Столкнувшись с большим количеством определений понятия «диалог» в разных областях гуманитарных наук, мы пришли к выводу, что до сих пор нет единого определения этой формы говорения. Некоторые авторы научных работ придерживаются определения М.М. Бахтина, который усматривал в процессе диалога обмен информацией, мнениями, мыслями или столкновение смыслов, например, и такое понимание диалога легло в основу работы Т.С. Серовой и Т.П. Фроловой [2, с. 126].

На наш взгляд, определение диалога М.М. Бахтина наиболее прагматично по сравнению с определениями из общей методики обучения иностранным языками и выражает его социальное предназначение. Возьмем определение диалога по А.Н. Шукину: «Диалог – это разговор двух лиц. Один из участников разговора является инициатором коммуникации (ее адресантом), другой – партнером коммуникации (ее адресатом). Составляющие диалога высказывания адресата и адресанта образуют реплики диалога, которые в совокупности формируют единое тематическое поле» [5, с. 212]. В этом определении прослеживается только структура диалога, его тема и функции участников этой формы общения, но непонятно, зачем нужен диалог, его социальная функция.

В работе А.Н. Шукина можно найти особенности диалога (устная форма общения, краткость, спонтанность и экспрессивность), а также характеристики разновидностей диалога (бытовой разговор, деловая беседа, собеседование, интервью, переговоры) [5, с. 212-213]. А.Н. Шукин также дает представление о 15 типах диалогических единств, в которых сочетаются разнообразные типы высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, восклицание), например:

сообщение-сообщение, сообщение-вопрос, сообщение-восклицание, восклицание-вопрос и т.п. Ученый подчеркивает важность владения этими диалогическими единицами в практическом курсе языка [5, с. 212].

Многие исследователи, изучая диалогическую речь, вычленили из нее единицу диалога (в других источниках единицу обучения диалогической речи), которая является диалогическим единством «в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию» [5, с. 212].

Более расширенную трактовку простой модели диалога, состоящую из двух диалогических единств, в которой, как ранее говорилось, была взята за основу модель понимания диалога М.М. Бахтиным, можно найти у Т.С. Седовой и Т.П. Фроловой. Исследователи пришли к следующему выводу: чтобы состоялось «столкновение смыслов двух разных субъектов», необходимы как минимум два диалогических единства. Несмотря на то что в первом диалогическом единстве оба субъекта выполнили две своих функции – говорящего и аудирующего – исследователи считают, что обмен смыслами не произошел. Только во втором диалогическом единстве субъектами достигается полноценное столкновение смыслами, когда второй субъект сопоставляет поступивший запрос со своими видениями и реагирует на него [2, с. 128-129].

Раскрывая сложность формирования диалогической компетентности, следует знать и учитывать в педагогической работе психологические трудности говорения. Мы разделяем мнение ряда других ученых и Л.В. Губановой, которая считает, что «именно диалогическая речь представляет трудности среди разновидностей говорения, поскольку требует максимального умственного и эмоционального напряжения обучающихся в определенной ситуации» [1, с. 164].

По наблюдениям ученых отсутствие опоры на зрение и зависимость от особенности речи партнера создает трудности диалогической речи. С психологическими трудностями говорения и их преодолением подробно можно познакомиться в работе Л.В. Губановой [1, с. 150-164].

Общий принцип работы с диалогом условно делят на два этапа, и мы придерживаемся точки зрения Л.В. Губановой:

1) организуется ознакомление с текстами, их чтение, тренировочная работа над словами, словосочетаниями, что в последующем обеспечивает активизацию и автоматизацию использования речевых структур;

2) строят новые фразы при составлении своих собственных диалогов [1, с. 165].

Описание способов диалогической речи с этапами работы можно найти у А.Н. Шукина. Самыми распространенными способами обучения считаются индуктивный и дедуктивный, которые повторяют структуру общих принципов работы над диалогом Л.В. Губановой, только их структура дробится еще на несколько мелких этапов (объяснение, закрепление) [5, с. 231-232].



По проблеме работы по дедуктивному способу обучения диалогической речи Е.Н. Соловова, на наш взгляд, дает удачное детальное описание действий учителя и ученика в одной таблице. Учитель получает представление не только о своих действиях, но и о действиях ученика, что ценно с методической точки зрения для организации всего поэтапного обучения этой сложной форме говорения [3, с. 180–181].

Рассматривая формирование навыков и умений диалогической речи, необходимо упомянуть о языковых и речевых упражнениях. С помощью языковых упражнений формируют навыки говорения – в этом случае обучающиеся сосредотачиваются на фонетических, лексических и грамматических особенностях высказывания. Такие упражнения относят к подготовительному этапу формирования речевых умений. Речевые упражнения призваны формировать умения говорения учащихся, внимание которых фокусируется на содержательной стороне высказывания. Здесь мы не будем детально описывать разные классификации языковых и речевых упражнений, так как с ними можно ознакомиться в любых методических пособиях по конкретным языкам, а остановимся на ролевой игре.

Наиболее эффективным приемом (иногда видом речевых упражнений) освоения спонтанной диалогической речи (для развития иноязычных коммуникативных навыков) на занятиях по иностранному языку является ролевая игра. Попробуем охарактеризовать ее.

Ролевая игра – активная форма организации совместной учебной работы обучающихся иностранному говорению, цель которой формировать и развивать речевые навыки и умения в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Такое определение дают, например, А.Н. Шукин, С.А. Якунина и другие исследователи [5, с. 212; 6, с. 79]. В определениях часто делается акцент на том, что ролевая игра является методическим приемом (элементом метода), и на то имеются основания, так как работа по обучению говорению основывается не только на диалоге, но и на монологической речи.

Считается, что любая игра – это одна из форм имитационного моделирования, например, освоения навыков профессионального общения, и замечательная тренировка неподготовленной речи, поэтому преподавателям иностранного языка ролевые игры необходимо использовать в своей работе. По словам С.А. Якуниной, такие игры психологически готовят обучающихся к реальному иноязычному общению, учат отбирать необходимые речевые образцы для оформления своего высказывания; кроме того ролевые игры учат студентов командной работе и расширяют их познавательную активность [6, с. 79].

Для организации игровой деятельности обучающихся по освоению диалогической речи преподавателям следует придерживаться ее классификации (диалог-расспрос, диалог-беседа, диалог-разговор, диалог-дискуссия), так как

необходимо учитывать функциональность диалога, и такая классификация упрощает работу в оценивании и контроле сформированности навыков и умений говорения [5, с. 240-241]. Кроме того, многие ученые выделяют несколько этапов ролевой игры во временном плане, с которыми можно ознакомиться в работах А.Н. Щукина, С.А. Якуниной и других ученых:

- этап подготовки подразумевает тему игры, разработку ее сценария и плана проведения, распределения ролей среди участников, а также учитывается языковой уровень студентов при подборе лексико-грамматического материала;

- этап объяснения ограничивается сообщением цели игры, темы общения, распределения ролей между студентами – на этом этапе студенты знакомятся с материалами игры и по необходимости могут получить помощь от преподавателя;

- на этапе проведения игры обучающиеся играют предложенные сценарием игры роли (преподаватель как участник игры модерирует ход игры и не исправляет речевые ошибки на этом этапе);

- этап подведения итогов предполагает обсуждение игры, ее достоинств и недостатков, где корректируются речевые умения обучающихся [5, с. 239; 6, с. 80].

Знание этапов проведения ролевой игры, позволяет сделать ее эффективным средством формирования и развития диалогической формы общения. Преподаватель способен проконтролировать и оценить свою деятельность на каждом этапе этого вида учебной ролевой игры.

Проанализировав некоторые лингводидактические работы в области формирования диалогической речи, мы еще раз убеждаемся в том, насколько трудно преподавателю справиться с этой методической задачей. Вооружившись знаниями о психологии освоения диалогической речи, педагогу необходимо понимать, какими средствами он будет достигать поставленной задачи, учитывая все изменения современного образования.

### Список литературы

1. Губанова Л.В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях). М.: ИНФРА-М, 2013. 288 с.

2. Серова Т.С., Фролова Т.П. Диалогическое единство и единица диалогической речевой деятельности при обучении иностранному языку будущих юристов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 1. С. 125–129.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2009. 238 с.

4. Черкашина Т.Т. Актуализация диалогического опыта языковой личности бакалавра как способ реализации компетентностной модели высшего Менеджмент –

образования // Сетевой научно-практический журнал. Научный результат. Серия Педагогика и психология образования. 2015. № 3. С. 52–59.

5. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Издательство Икар, 2014. 454 с.

6. Якунина С.А. Ролевые игры при обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технического университета. 2017. № 4. С. 78–82.

### References

1. Cherkashina T.T. (2015) Aktualizatsiya dialogicheskogo opyta yazykovoy lichnosti bakalavra kak sposob realizatsii kompetentnostnoy modeli vysshego Menedzhment – obrazovaniya [Actualization of the dialogic experience of a Bachelor's linguistic personality as a way to implement the competence model of higher Management education]. Online scientific and practical journal. Scientific result. Series Pedagogy and Psychology of Education. № 3. Pp. 52–59. (In Russian)

2. Gubanova L.V. (2013) Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki преподаvateley inostrannykh yazykov (v usloviyakh raboty v neyazykovykh uchebnykh zavedeniyakh) [Psychological and pedagogical bases of training of teachers of foreign languages (in the conditions of work in non-linguistic educational institutions)]. Moscow: INFRA-M. 288 p. (In Russian)

3. Serova T.S., Frolova T.P. (2014) Dialogicheskoe edinstvo i edinita dialogicheskoy rechevoy deyatel'nosti pri obuchenii inostrannomu yazyku budushchikh yuristov [Dialogical unity and unit of dialogical speech activity in teaching a foreign language to future lawyers]. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. Vol. 20. № 1. Pp. 125–129. (In Russian)

4. Shchukin A.N. (2014) Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke. Uchebnoe posobie dlya преподаvateley i studentov yazykovykh vuzov [Methods of teaching speech communication in a foreign language. Textbook for teachers and students of language universities]. Moscow: Izdatel'stvo Ikar. 454 p. (In Russian)

5. Solovova E.N. (2009) Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley [Methods of teaching foreign languages: basic course: manual for students of pedagogical universities and teachers]. Moscow: AST. 238 p. (In Russian)

6. Yakunina S.A. (2017) Rolevye igry pri obuchenii inostrannomu yazyku [Role-playing games in teaching a foreign language]. Bulletin of the Maikop State Technical University. № 4. Pp. 78–82. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Коч Карина Игоревна**

кандидат филологических наук, преподаватель, РГСУ

karina010990@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ШРИ-ЛАНКИ**

**Аннотация.** В статье рассказывается об особенностях формирования фонетических навыков у студентов из Шри-Ланки, родным языком которых является синхала. Описаны трудности, с которыми сталкиваются шриланкийцы при изучении русской фонетики, а именно: произношение согласных звуков [ф], [ц], [ш] и [щ]; гласного звука [ы]; звуков, передаваемых буквами ё, ю, я; нарушение ритмической организации слова. Подчеркивается, что данные трудности вызваны интерференцией родной фонетики учащихся. Предлагаются упражнения для преодоления частотных фонетических ошибок.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; учащиеся из Шри-Ланки; развитие слухо-произносительных навыков; формирование фонетических навыков; фонетические упражнения.

**Koch Karina Igorevna**

Ph.D in Philological Sciences

Teacher of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian State Social University

karina010990@mail.ru

## **SPECIAL ASPECTS OF TEACHING PHONETICS TO STUDENTS FROM SRI LANKA**

**Abstract.** The article describes peculiar features of developing phonetic skills by students from Sri Lanka, whose native language is Sinhala. The difficulties faced by Sri Lankans when studying Russian phonetics are described, namely: the pronunciation of the consonant sounds [f], [tʃ], [ʃ] and [ʃʃ]; the vowel sound [y]; the sounds transmitted by the letters ё, ю, я; violation of the rhythmic word organization. It is emphasized that these difficulties are caused by the interference of students' native phonetics. Exercises are proposed to overcome frequent phonetic errors.

**Keywords:** Russian as a foreign language; students from Sri Lanka; development of hearing and pronunciation skills; formation of phonetic skills; phonetic exercises.

Развитие слухо-произносительных навыков у студентов является важной задачей обучения русскому языку, особенно на начальном этапе. Беспрепятственная

коммуникация с русскоговорящими людьми напрямую зависит от способности студента не только грамматически правильно выразить мысль и использовать необходимую лексику, но и от чистоты произношения звуков русского языка. При работе с инофонами «необходимо учитывать соотношение фонологических систем русского и родного языков, так как звуковые ряды и категории одной фонологической системы не совпадают с звуковыми рядами и фонологической системой другого языка» [2, с. 13]. Т.И. Капитонова и Л.В. Московкин отмечают, что формирование фонетических навыков у иностранных студентов «является, вероятно, самым трудоемким процессом при обучении иностранному языку» [3, с. 110].

Большинство студентов, приезжающих в нашу страну из Шри-Ланки, являются носителями самого распространенного (официального на острове) языка – сингальского (синхала). Фонетическая система данного индоарийского языка имеет существенные отличия от русского, чем и обусловлены значительные трудности при изучении русской фонетики у шриланкийцев. Первое, на что следует обращать внимание учащихся данной этнической группы, – это то, что в русском языке каждая буква передает звук (в отдельном случае – два звука), но не слог. Сингальский базовый алфавит (алфавитов в языке два), содержащий тридцать три буквы, зачастую включает в себя готовые слоги. Надо отметить, что написание букв русского алфавита также вызывает затруднения на начальном этапе обучения из-за графических отличий и отсутствия в сингальском языке заглавных букв.

Ряд согласных звуков русского языка представляет особую трудность для учащихся из Шри-Ланки. Вследствие особенностей фонетической системы шриланкийцев, зачастую в их речи происходит замена русского звука [ф] на звук [п], поэтому особое внимание при их обучении уделяется чередованию этих звуков, их сочетаниям: *фа, па, фпа, пфа, пфу, фпы* и т.д., а также произношению слов, словосочетаний, предложений с данными звуками: *фокус-покус, кафе папы, фото полёта; повторять фразу, фотографировать птиц; офис функционирует* и т.д. Эффективны в обучении произношению звука [ф] стихи и скороговорки, например:

*Фокусник, во фрак одет,  
Факел превратит в букет.  
Фея выскочит оттуда.  
Фокус это или чудо?*

Отсутствие звука [ц] в синхала также приводит к нарушению произношения у студентов. Уделяя отработке данного звука особое внимание, мы используем в своей практике скороговорки с различными сочетаниями данного звука:

*Цы-цы-цы – заяц любит леденцы.  
Ца-ца-ца – нет у зайца леденца.  
Ец-ец-ец – где взять зайцу леденец?  
Цо-цо-цо – посмотри под крыльцо.  
Цы-цы-цы – вот где леденцы.  
Цу-цу-цу – рады зайцы леденцу.*

Наибольшую трудность у студентов-шриланкийцев вызывают русские шипящие звуки, аналогов которых в синхала не существует, вследствие чего на отработку таких звуков, как [ш] и [щ], уходит больше времени, чем у большинства студентов других этнических групп. Правильному произношению шипящих звуков способствуют различные фонетические упражнения, частое использование в речи вопросов с вопросительным местоимением «что», предложений с союзом или частицей «чтобы» и т.п.; эффективны скороговорки: *Щуку я тащу, тащу, щуку я не упустиу. Парус наш на совесть шит, нас и шторм не устрасит.*

Шриланкийцы, подобно испано- и португалоязычным студентам (несмотря на непохожесть их языков), некорректно произносят слова, начинающиеся со звука [с], добавляя перед ним гласный звук. Таким образом, слышится «истудент» вместо «студент», «истудия» вместо «студия» и т.д. Необходимо обратить внимание учащихся на звучание [с] и [с'] в различных позициях: *кокос – мясо – сок; село – десерт – карась*, а также на сочетание данных звуков с другими согласными (что препятствует добавлению между ними гласного звука): *в саду, под столом, из самолёта, над селом* и т.д.

Фонематические несовпадения в русском и сингальском языках приводят к произносительным ошибкам в речи шриланкийцев при артикуляции гласных звуков. Наибольшие трудности, по нашему опыту, вызывает звук [ы], а также произношение букв, передающих один или два звука: *ё, ю, я*. Следует отметить, что зачастую в речи учащихся из Шри-Ланки нарушение артикуляции при произношении гласных звуков приводит к потери смыслоразличительной роли звуков: слышится «дом», а не «дым»; «матч», а не «мяч»; «мод», а не «мёд» и т.п. Для коррекции такого рода ошибок используются упражнения на различение звуков, например, студентам предлагается прослушать и повторить пары слов, а также подчеркнуть только слова, содержащие звук [ы]: *милло – мыло, кило – крыло* и т.д. Фонетические упражнения целесообразно совмещать с лексическими, например, показывать картинки с изученными словами, содержащими проблемные гласные в различных позициях, и просить учащихся называть данные предметы: *ёлка, тётя; юг, люди; яблоко, дядя* и т.д.

Необходимо отметить частое нарушение ритмической организации слова в речи шриланкийцев: постановка ударения в русских словах вызывает некоторые трудности, т.к. студенты-носители синхала зачастую ставят ударение в словах на первый слог, что типично для родного языка учащихся. Работа над корректной постановкой ударения должна быть постоянной и планомерной: на уровне слов, фраз, предложений и, наконец, связного текста. Студентам важно усвоить, что ударение может быть как подвижным, так и неподвижным; что в русском языке существует зависимость редукации гласных от постановки ударения. Большое значение имеет количество предъявляемых упражнений, в первую очередь, слуховых (в т.ч. с опорой на графический текст), имитативных и артикуляционных.

Наконец, следует подчеркнуть, что в работе с носителями сингальского языка необходимо уделять должное внимание изучению интонации в русском языке, т.к. некорректная интонация в устной речи шриланкийцев приводит к потере ее смысловозначительной функции. Манера произношения является отражением национальных традиций, речевого этикета, культуры. «Ритмико-интонационные навыки предполагают знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных. Именно данная группа навыков, а точнее, их отсутствие скорее выдает иностранцев. Практика показывает, что легче бывает научиться правильно произносить звуки, чем правильно интонировать» [5, с. 65]. Русскоязычная речь воспринимается шриланкийцами как более интенсивная, эмоциональная, грубая, чем их родной язык, а несовпадение мелодики с родным языком обучающихся мешает пониманию смысла высказываний. Именно поэтому в работе с данной этнической группой делается упор на усвоение учащимися всех типов интонационных конструкций в различных речевых ситуациях. Особенно эффективно использование фонетических диктантов, включая микротексты, содержащие повествовательные, вопросительные и восклицательные высказывания. Наш опыт преподавания в группах учащихся из Шри-Ланки также показывает, что студенты лучше и быстрее усваивают типы интонации при прослушивании аудиозаписей и просмотре видеороликов, содержащих различные диалоги.

Отметим, что сформированность слухо-произносительных навыков определяет, насколько быстро и успешно учащиеся овладеют всеми видами речевой деятельности, а следовательно, успешность коммуникации в целом. Задачи формирования фонетических навыков должны решаться во вводно-фонетическом курсе, а развитие и совершенствование – осуществляться в рамках коррективного и сопроводительного курсов в течение всего периода обучения [4, с. 15].

Подводя итоги, подчеркнем, что «интерференция родной фонетики – явление устойчивое, и ее истребление в русской речи иностранца – процесс длительный и трудоемкий» [1, с. 73]. Сравнительный анализ фонетических особенностей русского и сингальского языков делает возможным проследить случаи интерферирующего влияния родного языка учащихся из Шри-Ланки и найти оптимальный подход к обучению данного контингента фонетическим, а также ритмико-интонационным нормам изучаемого языка.

### Список литературы

1. Акаткина Е.Ф. Реализация принципов этнометодики как одно из условий эффективного обучения РКИ на начальном этапе // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Воронеж: ФГБОУ ВПО ВГУ, 2010. № 1. С. 71–76.

2. Бархударов С.Г., Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М. Методика преподавания русского языка иностранцам. Москва: Издательство Московского университета, 1967. 308 с.

3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. 271 с.

4. Касаткина А.Ю. Инновационные формы обучения при формировании фонетических навыков у студентов из Китая: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 21 с.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 2006. 241 с.

### References

1. Akatkina E.F. (2010) Realizatsiya printsipov etnometodiki kak odno iz usloviy effektivnogo obucheniya RKI na nachal'nom etape [The implementation of the principles of ethnomethodics as one of the conditions for effective teaching of the Russian Language at the initial stage]. Problems of teaching philological disciplines to foreign students. Voronezh. № 1. P. 71–76. (In Russian)

2. Barkhudarov S.G., Rozhkova G.I., Rassudova O.P., Lariokhina N.M. (1967) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka inostrantsam [Methods of teaching Russian to foreigners]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 308 p. (In Russian)

3. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. (2006) Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki [Methodology of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university preparation] Saint-Petersburg: Zlatoust. 271 p. (In Russian)

4. Kasatkina A.Yu. Innovatsionnye formy obucheniya pri formirovaniy foneticheskikh navykov u studentov iz Kitaya: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk [Innovative forms of learning in the formation of phonetic skills among students from China. PhD in Pedagogical Sciences Thesis]. Saint-Petersburg. 2016. 21 p. (In Russian)

5. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenie. 241 p. (In Russian)



УДК 372.881.161.1

**Крутова Ирина Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент  
декан подготовительного факультета

Российский государственный социальный университет  
krutovain@rgsu.net

**Кряхтунова Ольга Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент  
зав. кафедрой лингводидактики и межкультурной коммуникации  
Российский государственный социальный университет  
olgakryahturnova@mail.ru

## **ДИСКУССИОННЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ КАК ПРИЁМ, СТИМУЛИРУЮЩИЙ КОММУНИКАТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Аннотация.* В статье описываются элементы содержания учебных заданий, которые выполняются устно или письменно на занятиях по русскому языку как иностранному. Авторы остановились на таких речевых единицах, которые обладают дискуссионным содержанием не по синтаксическому, а по семантическому принципу, даже при использовании студентами перевода данных слов на родной язык. Введение таких единиц в учебный дискурс направляет не только мыслительную деятельность, но и учебную коммуникацию к обсуждению, высказыванию студентами своей точки зрения.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция; внутренняя форма слова; дискуссия; вариативность.

**Krutova Irina Nikolayevna**

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor  
Dean of the Preparatory faculty  
Russian State Social University  
krutovain@rgsu.net

**Kriakhtunova Olga Vladimirovna**

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor  
Head of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication  
Russian State Social University  
olgakryahturnova@mail.ru

## **DISCUSSION COMPONENT OF LEARNING ASSIGNMENTS AS A DEVICE THAT STIMULATES COMMUNICATION ACTIVITY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

**Abstract.** The article describes the elements of the content of educational tasks that are performed orally or in writing in the classroom in Russian as a foreign language. The authors settled on such speech units that have debatable content not according to the syntactic, but according to the semantic principle, even when students use the translation of these words into their native language. The introduction of such units into the educational discourse directs not only mental activity, but also educational communication to the discussion, the expression by students of their point of view.

**Keywords:** communicative competence; internal form of the word; discussion; variability.

В соответствии с государственным стандартом по русскому языку как иностранному [4] основной задачей является формирование и развитие коммуникативной компетенции как ведущей по отношению к знаниям о грамматике, фонетике и синтаксисе, поскольку их реализация возможна именно в коммуникации (устной или письменной). Авторы рассматривают коммуникацию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [8, с. 42].

В методике преподавания РКИ зарекомендовали себя как эффективные достаточно много приёмов развития коммуникативной компетенции, такие как ролевые игры, дискуссионные клубы, разыгрывание и обсуждение проблемных ситуаций. При использовании этих форм в процессе обучения русскому языку расширяется контекст общения, что способствует приобретению обучающимися коммуникативного опыта. Однако, во многих из указанных приёмов учебная коммуникация строится по линии «учитель – ученик», и гораздо меньше по линии «ученик – ученик».

Остановимся на одном из распространённых методических приёмов – «дискуссии». Традиционно речевые упражнения дискуссионного характера предусматривают обсуждение какой-либо ситуации или проблемы. Но, как указывается в исследовании [2] только 18% преподавателей готовы проводить дискуссию в любой группе, независимо от уровня владения языком и национального состава, 46% – в группе владения языком не ниже В1, 46% – с высоким уровнем владения языком [2, с 70].

Преподаватель может ставить различные цели и задачи урока, для которых предусматриваются возможные варианты дискуссий: дебаты, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, научная дискуссия и др. Как правило, дискуссия рассматривается в плане занятий со студентами не ниже уровня В1, более того – дискуссия требует большой подготовки, затрат времени преподавателя и обучающихся.

В рамках данного приёма предлагается большое количество заданий, которые по форме можно разделить на следующие типы:

1) занятие строится в форме дискуссии, заранее распределяются роли студентов, предварительно даётся установка на дискуссионный характер урока, студенты намеренно ставятся в ситуацию «противостояния мнений»;

2) продолжение дискуссии – пример проведения дискуссии приводится в пособии Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой [цит. по 7]: *Прочитайте, о чём спорят школьники, и продолжите дискуссию по обсуждаемой ими проблеме («Учитель или компьютер?»). Приведите разные аргументы «за» и «против»;*

3) содержание задания – провокационная фраза (для высокого уровня), когда студенты вынуждены комментировать текст, но, на наш взгляд, делается это в неестественном контексте, на сопротивление «здравому смыслу»: В качестве провокационных тезисов на уроках использовались утверждения: «Алкоголь необходим для здоровья», «Сон – вредная привычка современного человека», «Китай и Россия – не друзья», «Любовь допускает измену» [5];

4) в обучении языку научной профессиональной речи данная форма работы также имеет высокий методический потенциал, поскольку студентам предлагаются темы, затрагивающие их интересы как граждан и как специалистов [3].

Нами же предпринята попытка внедрить в учебный процесс единицы дискуссионного содержания уже с уровня А1, чтобы ввести саму возможность дискуссии с самого начала овладения языком. При этом, принимая во внимание поликультурный состав обучающихся, отметим, что для многих из них, неким «гуманитарным» открытием становится возможность задаваться вопросом об истинности утверждения, пробуждается критическое мышление, и, что особенно ценно, возможность выражать своё мнение привязана именно к русскому языку.

Дискуссионность может присутствовать не только на специально запланированном занятии, а на каждом как элемент внутреннего содержания лексических единиц или грамматических моделей. Для педагога при этом ставится задача введения в урок единиц, включающих множественный выбор оценки: оценки ситуации, к которой ассоциативно отсылает слово, оценки ситуации, к которой отсылает обсуждаемая ситуация или текст. При этом сам преподаватель может обратить внимание студентов на множественный выбор, либо эта множественность может возникнуть на фоне культурных различий студентов.

На начальном этапе – А1–А2 возможно использование конструкций/ моделей следующего содержания:

1) выражения обобщающего, абсолютизирующего характера: «**Все** девушки любят цветы», «Мой папа **всегда** работает», «Мой дедушка **всё** знает», «**Всем** нравится кино», к ним же относятся высказывания с отрицательными наречиями или местоимениями (никто, никогда);

2) наречия с оценочным компонентом семантики – оценка может касаться вкуса, температуры, интенсивности цвета, силовых ощущений и т.п.: «Готовить

**трудно**», «Учиться **легко**», «Английский язык **простой**» «Брокколи – это **вкусно**», «Шоколад – это **полезно**»;

3) выражения с «урезанным» набором фактических сведений: «Слоны живут **в Африке**», «Рыбу можно купить **на рынке**», «Билеты в театр продаются **в кассе**», «Инженеры работают **на стройке**»;

4) выражения с устаревшим вариантом способа или объекта действия (в учебниках много) «Я часто пишу **письма** домой», «Антон едет в аэропорт, чтобы **купить билеты** на самолёт». Также могут устаревать оценочные суждения в связи с изменением социальных условий – «У Марины **большая семья**, у неё трое детей»;

5) утверждения, которые можно принять только «на веру», если не знаком с культурой или данной областью знаний: «Андрей Миронов – **любимый** советский артист» (но не единственный);

6) утверждения, не совпадающие с реальным положением дел самих студентов в группе: «Все студенты живут **в одном** общежитии»;

7) утверждения, вызывающие культурно-социальный интерес, если нет соответствующего личного опыта, но он возможен в стране/ в городе, где находятся обучающиеся. Содержание таковых, как правило, привязано к местным реалиям, которые по меркам других регионов/ культур могут характеризоваться иначе, иногда даже с противоположным оценочным суждением: «Летом в Москве было **жарко**, +28», «**Зимой** нужна тёплая шапка» (сезон, который на территории центральной России традиционно называют «зима», может отличаться в других регионах, а тем более – в странах, откуда приехали иностранные студенты), «Детям нужны домашние животные, чтобы **научиться заботиться** о других людях», «Моя **сестра** любит **дискотеки**» (последние две фразы, из нашего опыта обучения студентов Афганистана, Ирана т.д. вряд ли вообще возможны, а тем более как утвердительные, поскольку содержание домашних животных весьма сомнительно, а посещение дискотек сестрой/ женщиной фактически невозможно);

8) вызывают спорные суждения также сравнительные конструкции с оценочным компонентом «новый дом **лучше**, чем старый», «Футбол **интереснее**, чем шахматы», при этом выражение приобретает дискуссионный характер благодаря тому, что ряд слов, выражающих оценку, заведомо многоплановы, потенциально дискуссионны вне зависимости от языка, как например, представление о «новом», «старом» и «лучшем»/ «хорошем»;

9) удачно сложилось в нашей практике и применение такого стимульного материала как рисунки/ фото, вызывающие эмоциональный отклик, в свою очередь также вариативный, как и эмоциональная интерпретация изображённого момента (рис. 1), аналогичным образом «работают» карикатуры или демотиваторы, в которых есть противоречие между изображением и текстом (рис. 2):



Рис. 1 [10]



Рис. 2 [9]

Итак, учебная дискуссия направлена не столько на решение социальной/ философской проблемы, сколько на применение и закрепление имеющихся языковых знаний. Такие знания могут быть приобретены в разном объёме до запланированной дискуссии, но могут и приобретаться во время неё. Учебная дискуссия позволяет приобрести студентам новый коммуникативный опыт, проявить творческую активность, способствует преодолению языкового барьера, снижает эмоциональную изоляцию начинающих студентов, обучает их взаимодействию – с одной стороны, с другой – позволяет раскрыть индивидуальность, тем самым адаптируя обучающихся к возможным спорным ситуациям.

### Список литературы

1. Анипкина Л.Н. Дискуссия как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 4. С. 5–10.
2. Ардатова Е.В., Вологова Т.С. Дискуссия на занятиях по русскому языку как иностранному // Известия ВГПУ, 2020. С. 70–75.
3. Головня М.В. Урок-дискуссия в малочисленных группах по русскому языку как иностранному: способы организации и проведения занятий // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе. Изд-во: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, ООО «Издательство «Концепция». 2018. С. 183–186.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст. 2001. 32 с.
5. Захарова М.Б. Приемы провокации на уроке русского языка как иностранного. URL: <https://www.eduneo.ru/priemy-provokacii-na-uroke-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/> (дата обращения: 23.03.2023).
6. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Дискуссия как метод интерактивного обучения студентов иностранцев профессиональному общению на русском языке // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1. С. 18–24.

7. Поначевная А. Дискуссии на уроках по РКИ. URL: <http://www.mgu-russian.com/ru> (дата обращения: 25.03.2023).
8. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
9. Demotions. URL: <https://demotions.ru/9962-dobroe-utro.html> (дата обращения: 27.03.2023)
10. Sobakovod.club. URL: <https://sobakovod.club/2617-sobaka-dlja-babushki-v-kvartire-41-foto.html> (дата обращения: 27.03.2023).

### References

1. Anipkina L.N. (2014) Discussion as an interactive form of teaching Russian as a foreign language. Vestnik RUDN. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching. №4. Pp. 5–10. (In Russian)
2. Ardatova E.V., Vologova T.S. (2018) Discussion at lessons on Russian as a foreign language. Izvestia VGPU. Pp. 70–75. (In Russian)
3. Demotions. URL: <https://demotions.ru/9962-dobroe-utro.html>. (accessed: 27.03.2023) (In Russian)
4. Golovnya M.V. (2018) Lesson-discussion in small groups on Russian as a foreign language: ways of organizing and conducting classes. In Aktual'nye problemy sovremennoi metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v shkole i vuze [Actual problems of modern methods of teaching Russian at school and university]. Publishing house: Ryazanskii gosudarstvennyi universitet imeni S.A. Esenina, OOO «Izdatel'stvo «Kontseptsiya». Pp. 183–186. (In Russian)
5. Karapetyan N.G., Chernenko N.M. (2015) Discussion as a method of interactive teaching of foreign students to professional communication in Russian. Vestnik RUDN. Series: Education issues: languages and specialty. №1. Pp. 18–24. (In Russian)
6. Ponachevnaya A. Discussions in lessons on Russian as a foreign language. URL: <http://www.mgu-russian.com/ru> (accessed: 25.03.2023). (In Russian)
7. Shchukin A.N. (2003) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie dlya vuzov [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Vysshaya shkola. 334 p. (In Russian)
8. Sobakovod.club. URL: <https://sobakovod.club/2617-sobaka-dlja-babushki-v-kvartire-41-foto.html/> (accessed: 27.03.2023) (In Russian)
9. The State Standard for Russian as a Foreign language. Basic level. (2001) Nakhbina M.M. et al. 2nd edition, revised and supplemented. Moscow – St. Petersburg: Zlatoust. 32 p. (In Russian)
10. Zakharova M.B. Methods of provocation in the lesson of Russian as a foreign language URL: <https://www.eduneo.ru/priemy-provokacii-na-uroke-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/> (accessed: 23.03.2023). (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Марецкая Полина Ивановна**

обучающийся

Российский государственный социальный университет

polina.maretskaya@yandex.ru

**Мосина Наталия Владимировна**

преподаватель кафедры иностранных языков и культуры,

Российский государственный социальный университет

MosinaNV@rgsu.net

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В данной статье анализируется использование такого вида учебной активности как проектная деятельность с целью повышения мотивации учащихся средней школы на уроках иностранного языка. Значительное внимание уделяется ключевым этапам, роли педагога и учащихся в образовательном процессе, а также обсуждаются возможные проблемы и потенциальные преимущества данного подхода к обучению. В работе также приведены методические рекомендации для успешной реализации проектного метода в педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* проектная деятельность; методика преподавания; учащиеся средних классов; иностранный язык; мотивация; методические рекомендации.

**Maretskaya Polina Ivanovna**

student

Russian State Social University

polina.maretskaya@yandex.ru

**Mosina Natalia Vladimirovna**

Lecturer of the Department of Foreign Languages and Culture

Russian State Social University

MosinaNV@rgsu.net

## **METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL**

*Abstract.* The aim of the present article is to analyze the use of such type of educational activity as Project Activity in order to increase the motivation of secondary school students in foreign language lessons. In the article we pay considerable attention to the key stages of

the project activity, to the role of the teacher and students in the educational process and to possible problems and potential advantages of this approach in learning. The work also provides methodological recommendations for the successful implementation of the project method in pedagogical activity.

**Keywords:** project activity; teaching methods; middle school students; foreign language; motivation; methodological recommendations.

В современной России обучение иностранному языку является неотъемлемой частью общего образования. Дисциплина «Иностранный язык» требует особого подхода со стороны педагога, т.к. она влияет на формирование личности учащихся и их способности совершать адекватную и качественную межкультурную коммуникацию.

Поиск эффективных методов обучения школьников иностранному языку обусловил нынешнее многообразие методик преподавания и способов обучения, а также наличие множества качественных учебных материалов. Однако, несмотря на этот факт, по сей день педагоги сталкиваются с проблемой отсутствия мотивации у учеников среднего звена. Известно, что подростковый возраст – период взросления, а значит, поиска своего “я” [3, с. 259]. Следовательно, ученики средних классов школы сосредоточены на самоопределении, а обучение для них невозможно без наличия мотивации [7, с. 666].

На данный момент существует множество способов обучения школьников иностранному языку, одним из которых является метод проектной деятельности. Данный подход включает в себя как творческий характер выполнения задач, так и развитие самостоятельности учащихся и подразумевает под собой практическое применение школьниками накопленных знаний и опыта [8]. Тем самым он заслужил признание среди множества педагогов и часто используется в их практике.

Актуальность данной работы обусловлена, в первую очередь, тем, что методика проектной деятельности на практике продемонстрировала свою эффективность как с точки зрения повышения заинтересованности школьников в изучении конкретной дисциплины, так и в контексте удобства и рациональности применения в рамках общего образования. В дополнение к вышесказанному, метод проектов обладает практической значимостью в сфере обучения иностранному языку, так как он способен воссоздать реальную языковую коммуникацию на уроке, что, в свою очередь, предоставляет каждому ученику класса не только проявить себя как личность, но и усовершенствовать разговорные навыки [11, с. 7].

Учитель становится тем лидером, который предоставляет материалы, помогает направлять исследование и предлагает вопросы и темы для изучения. Подобное изменение роли преподавателя является фундаментальным, поскольку оно создает расслабляющую и комфортную рабочую среду для каждого учащегося. Класс должен быть удобным пространством, где дети смогут свободно задавать вопросы и не



бояться совершать ошибки, а также будут иметь свободу использования иностранного языка для передачи и получения информации.

У.Х. Килпатрик выделил четыре этапа проекта, а именно: целеполагание, планирование, исполнение и оценку результатов [11, с. 17].

Позднее методика У.Х. Килпатрика была проанализирована другими исследователями, в том числе и отечественными. В своих работах рассмотреть наиболее подробно метод проектов старались, И.А. Колесникова [4], Е.С. Полат [6], С.Т. Шацкий [9] и др. В конечном итоге психологи и педагоги выделили следующие этапы проектной деятельности:

- 1) проблематизация;
- 2) целеполагание;
- 3) планирование деятельности;
- 4) осуществление деятельности;
- 5) презентация проекта;
- 6) рефлексивный этап.

На этапе проблематизации происходит поиск и выбор темы проекта, и, так как метод проектов личностно-ориентирован, внимание здесь уделяется интересам и предпочтениям учащихся. Этап целеполагания же включает в себя мозговой штурм: учащиеся делятся своими знаниями по теме исследования, выделяют какие-то конкретные тезисы, а преподаватель иногда направляет дискуссию.

На этапе планирования деятельности уже происходит выбор методов исследования, организация групп или пар для создания проекта, поиск литературы и других источников. Учитель на данном этапе играет важную роль: он должен помочь школьникам справиться с различными интеллектуальными трудностями, а также дать им положительную мотивацию для исследования. Этап осуществления деятельности, наоборот, включает самостоятельную работу учащихся над проектом. Безусловно, педагогу необходимо предоставить каждому ученику помощь и поддержку при необходимости.

Последними этапами являются презентация проекта и его обсуждение (или рефлексия). Данные этапы тесно связаны, ведь после защиты проекта следует его обсуждение и оценивание как со стороны педагога, так и всех одноклассников. Здесь учителю необходимо, в первую очередь, выделить успехи, которых достигли дети в ходе работы и направить фокус внимания на приобретенные знания и умения, а также положительно прокомментировать творческий подход к решению проблемы проекта. В дополнение к этому, педагогу стоит включить в обсуждение всех учеников класса и дать им возможность высказать свое мнение и задать вопросы по проекту.

В связи с тем, что процедура оценки включена в коммуникацию, она имеет ряд сложностей по сравнению с традиционными методами обучения, поскольку основана на конечном результате и ходе проекта, а не на результатах выполненных

упражнений и тестов. Лучшим признаком успеха является достижение хорошего конечного результата проекта, тем не менее, другие аспекты работы над проектом также необходимо контролировать и оценивать, например, с помощью устных опросов и мини-тестов.

Вышесказанное наталкивает на мысль о том, что рассматриваемый метод, как и многие другие, имеет преимущества и недостатки. В связи с тем, что проектное обучение выступает в качестве инновационного подхода, оно демонстрирует множество положительных результатов по сравнению с традиционными методами. Однако, в ходе обучения посредством метода проектной деятельности появляются новые проблемы и трудности, которые по сей день требуют решения.

Анализ психолого-педагогических исследований по теме помог нам определить ряд недостатков проектного метода обучения иностранному языку [4]. В первую очередь, данная методика требует основательной подготовки учителя, ведь ему необходимо контролировать процесс работы над проектом таким образом, чтобы каждый участник был вовлечен в его создание, но при этом уметь сохранять автономность обучения. Также создание проекта требует больших временных затрат, поэтому его довольно сложно совмещать с учебной программой по дисциплине «Иностранный язык». Большая интеллектуальная нагрузка на школьников может привести к негативным последствиям, в том числе к снижению мотивации.

Еще одним минусом методики является риск того, что участники проекта могут обсуждать работу над ним на родном языке вне класса. К сожалению, эту проблему практически невозможно решить без вмешательства педагога во внеурочную деятельность учащихся. Помимо прочего, внутри группы могут возникнуть проблемы, связанные с разницей объема работы, выполняемой каждым учащимся, а также со скоростью ее выполнения, поэтому педагогу необходимо распределить роли каждого участника группы таким образом, чтобы все дети одинаково были включены в исследовательскую деятельность.

Несмотря на вышесказанное, при правильной подготовке педагогов методика проектной деятельности обладает огромным потенциалом для изучения иностранного языка и повышения мотивации подростков. Ниже выделены возможные трудности, возникающие в ходе обучения с применением метода проектов, а также продемонстрировали положительные результаты, которых можно добиться, верно организовав учебную деятельность (Таблица 1).

Таблица 1. Возможные проблемы и потенциальные преимущества проектного метода обучения иностранному языку

Проблемы	Преимущества
1. Несогласованность при составлении расписания учебных программ;	1. Открытость и гибкость метода дает простор для творчества;
2. Поверхностность в реализации проекта;	2. Автономность обучения;
3. Вне класса учащиеся могут говорить на родном языке;	3. Повышение информационной культуры учащихся;
4. Возвращение к традиционным методам из-за неточности подхода к обучению;	4. Преподаватель может сам определять продолжительность, структуру и ход проекта;
5. Психологические коммуникативные проблемы внутри группы;	5. Процесс обучения сфокусирован на потребностях и интересах учащихся;
6. Потеря заинтересованности при слишком длительной работе над проектом;	6. Проект улучшает способность решать проблемы, ведь учащиеся одновременно наблюдают за ней и подробно изучают ее;
7. Возникновение путаницы при совмещении с другими методами обучения;	7. Возможность работать с новыми технологиями и цифровыми медиа;
8. Торможение в изучении основной учебной программы.	8. Развитие межличностных отношений как в группе, так и в классе;
	9. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся;
	10. Преодоление языкового барьера;
	11. Возможность задействовать помощь родителей при создании проекта;
	12. Междисциплинарный характер обучения;
	13. Развитие и переплетение всех речевых умений (письмо, говорение, слушание, чтение);
	14. Обучение в контексте реальной языковой ситуации;
	15. Создание комфортной среды обучения.

Данная статья демонстрирует превалирование достоинств методики проектной деятельности над недостатками. Более того, почти каждая проблема, возникающая в ходе обучения, может быть предотвращена заранее либо решена в процессе. Из вышесказанного следует вывод: чтобы полностью реализовать потенциал рассматриваемого метода, а также справиться с возможными трудностями, необходима особая подготовка педагогов, которая включает в себя создание ряда методических рекомендаций для организации проектного обучения и дальнейшего повышения его качества и эффективности.

Как можно заметить, все недостатки проектного метода являются, прежде всего, следствием отсутствия подготовки преподавателей, и с этим возможно относительно легко справиться при помощи надлежащего непрерывного обучения учителей работе с рассматриваемой методикой.

На основе научной литературы и исследований по теме можно выделить множество методических рекомендаций, которых учителю необходимо придерживаться при внедрении проектного метода в педагогическую деятельность [1]. Перечислим наиболее важные.

1) Организация психологически комфортной и практически удобной образовательной среды. Педагогу важно убедиться в том, чтобы атмосфера в классе несла исключительно благоприятный для проявления творческого и личностного потенциала учащихся характер. Также нужно позаботиться о технической составляющей обучения: если учащиеся собираются оформить свой проект в виде презентации, необходимо подготовить цифровые средства для осуществления их идеи.

2) Определение задач обучения. Педагог должен понимать, с какой целью он собирается использовать методику проектной деятельности для того, чтобы сфокусировать свое внимание на конкретных аспектах обучения.

3) Создание положительной внутренней мотивации учащихся [2]. Для того, чтобы метод проектов способствовал обучению детей через их индивидуальный опыт, необходимо помочь им найти личный смысл исследования [10]. Также мотивация должна подкрепляться постоянным устным поощрением со стороны учителя.

4) Организация работы над проектом. Педагог должен грамотно поделить детей на группы по интересам, а также помочь им найти способы решения выдвинутой цели и распределить разные аспекты работы между учащимися. Здесь необходимо соблюсти баланс между контролем учебного процесса и автономностью обучения.

5) Подробное объяснение сути проектной деятельности. Дети должны понимать, каким образом и для чего создается проект. Педагогу необходимо привести примеры других проектов, продемонстрировать значимость исследовательской деятельности, помочь направить работу по творческому пути. Все понятия и явления,

с которыми учащиеся столкнутся на обсуждении, должны объясняться просто и понятно. Материалы для исследования и обсуждения необходимо выбирать с учетом интеллектуального и личностного развития школьников.

6) Владение способами организации обсуждения. Данный процесс один из сложнейших в контексте анализируемой методики, ведь педагог должен: а) дать возможность высказаться и проявить себя каждому ученику; б) направлять дискуссию, но не контролировать ее; в) предоставлять положительную и информативную связь; г) помочь найти компромисс в любой сложной ситуации; д) уметь разрешать конфликты и споры; е) относиться к каждому ученику с уважением и не выделять «любимчиков».

7) Выбор критериев объективной оценки. Как говорилось раньше, проект является продуктом творчества и проживания личного опыта учащегося, именно поэтому его довольно сложно оценивать на уроке. Мы предлагаем отказаться от выставления отметки за создание проекта и оценивать составляющие работы во время его создания [2, с. 44]. К примеру, если дети работают над проектом «олимпийские виды спорта», можно провести небольшой лексический диктант по теме на одном из уроков, проверив их орфографию и словарный запас.

Таким образом, придерживаясь простых и понятных рекомендаций, каждый педагог сможет реализовать весь потенциал метода проектной деятельности на уроках иностранного языка и повысить мотивацию подростков.

### Список литературы

1. Гонтарева Г.А., Агафонова О.П. Дидактический потенциал метода проектов в формировании субъектной позиции младшего школьника // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-metoda-proektov-v-formirovani-subektnoy-pozitsii-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 09.03.2023)
2. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971. С. 1, 13–20, 23–28, 35–39. URL: <http://www.flogiston.ru/library/leontev> (дата обращения: 09.03.2023)
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 2, 3. С. 37–45.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
8. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360–366.

9. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. С. 254–269.

10. Dornyei Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. 1994. No. 3. Pp. 273–284.

11. Kilpatrick W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. NYC: Teachers College, Columbia University, 1929. 18 p.

### References

1. Dornyei Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The Modern Language Journal. № 3. Pp. 273–284. (In English)

2. Gontareva G.A., Agafonova O.P. (2011) Didakticheskiy potentsial metoda proektov v formirovanii sub"ektnoy pozitsii mladshego shkol'nika [The didactic potential of the project method in the formation of the subjective position of the younger student]. Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-metoda-proektov-v-formirovanii-subektnoy-pozitsii-mladshego-shkolnika> (accessed: 09.03.2023) (In Russian)

3. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. (2011) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya akademicheski uspešnykh shkol'nikov [Internal and external educational motivation of academically successful schoolchildren]. Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology. №3. Pp. 33–45. (In Russian)

4. Il'in E.P. (2002) Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter. 512 p. (In Russian)

5. Kilpatrick W.H. (1929) The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. NYC: Teachers College, Columbia University. 18 p. (In English)

6. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie: Uchebnoe posobie dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy [Pedagogical design: A textbook for higher educational institutions]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 288 p. (In Russian)

7. Leont'ev A.N. (1971) Potrebnosti, motivy, emotsii [Needs, motives, emotions]. Moscow. Pp. 1, 13–20, 23–28, 35–39. URL: <http://www.flogiston.ru/library/leontev>. (accessed: 09.03.2023)

8. Polat E.S. (2009) Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [The method of projects in foreign language lessons]. Foreign languages at school. № 2, 3. Pp. 37–45. (In Russian)

9. Rubinshteyn S.L. (2009) Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter. 720 p. (In Russian)

10. Shatskiy S.T. (1980) Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. [Selected pedagogical works: in 2 volumes]. Moscow: Pedagogika. Pp. 254–269. (In Russian)

11. Tomina E.F. (2011) Pedagogicheskie idei Dzhona D'yui: istoriya i sovremennost' [Pedagogical ideas of John Dewey: history and modernity]. Bulletin of Orenburg State University. № 2 (121). Pp. 360–366. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Марова Милена Игоревна**

обучающийся

Российский государственный социальный университет

milenamarova18@gmail.com

**Мосина Наталия Владимировна**

преподаватель кафедры иностранных языков и культуры

Российский государственный социальный университет

MosinaNV@rgsu.net

## **КРИТЕРИИ ПОДБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются принципы и особенности отбора лингвострановедческих материалов для практического использования на уроках английского языка в старшей школе. Автором предложены способы формирования лингвострановедческой компетенции у старшеклассников. Обосновывается мысль о том, что внедрение в процесс обучения лингвострановедческих реалий требует формирования у учащихся навыков работы с ними, а также повышения мотивации к изучению языка и его культуры.

*Ключевые слова:* лингвострановедческая компетенция; методические рекомендации; учебный материал; лингвострановедческие реалии; целевая культура; старшие классы; иностранный язык.

**Marova Milena Igorevna**

student

Russian State Social University

milenamarova18@gmail.com

**Mosina Natalia Vladimirovna**

lecturer of the Department of Foreign Languages and Culture

Russian State Social University

MosinaNV@rgsu.net

## **CRITERIA FOR SELECTING TEACHING MATERIAL FOR THE FORMATION OF LINGUISTIC AND COUNTRY STUDY COMPETENCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* The article deals with the principles and features of the selection of linguistic and country study materials for practical use in English lessons in high school. The author suggests ways of forming linguistic and country study competence of high school students.

The article proves the idea that the introduction into the learning process of linguistic and cultural realities requires the formation of students' skills to work with them, as well as increasing their motivation to learn the language and its culture.

**Keywords:** linguistic and country study competence; methodological recommendations; teaching material; linguistic and cultural realities; target culture; high school; foreign language.

Включение лингвострановедческого аспекта необходимо для полноценного овладения любым иностранным языком. Данный факт рождает необходимость поиска способов и методов обучения английскому языку таким образом, чтобы язык не находился в отрыве от национальной культуры. Плюс ко всему, востребованность английского языка в современном мире ставит педагогов в сложную ситуацию: с одной стороны, они должны искать разные варианты обучения языку посредством активных методик для овладения межкультурной коммуникацией и избавления от языкового барьера, а с другой – все методы должны включать не только освоение четырех речевых умений, но и изучение целевой культуры, повышение мотивации и многое другое [5].

В дополнение к вышесказанному язык и культура переплетены и их нельзя отделять друг от друга, а значит, недостаточно просто включить в учебный план материалы, освещающие культуру зарубежных стран – необходимо выстроить обучение таким образом, чтобы язык изучался в культурном контексте [4]. Из этого следует, что преодоление проблем и барьеров, с которыми могут столкнуться учащиеся при общении с иностранцами, должно происходить не только благодаря осведомленности о культуре говорящего, но и благодаря уважению к другому социуму, нации, этнической группе, к чужим обычаям и мировоззрению, а значит, преподавателю иностранного языка также необходимо воспитать данные чувства в детях.

Чтобы добиться всех поставленных обучающих, развивающих и воспитательных задач, учителю необходимо также искать способы повысить уровень интереса к своему предмету и привить любовь к иностранному языку. Мотивация, которая является одним из факторов, влияющих на успех в изучении любого языка, определяется как движущая сила, которая инициирует, направляет, а затем поддерживает процесс обучения, а значит, изучаемые культурные элементы тоже должны положительно мотивировать школьников и способствовать более легкому и эффективному усвоению знаний о языке и стране его носителей [1].

К вопросу о лингвострановедческой компетенции нужно отметить, что она должна стать частью личности выпускника школы, а значит, необходимо уделить ей не меньшее внимание, чем другим аспектам обучения.

Лингвострановедческую компетенцию формируют факторы двух видов:

1. Факторы объективного характера:
  - социокультурная среда,



компоненты социокультурной среды.

2. Факторы субъективного характера:

- личностный жизненный опыт,

- условия воспитания (семья, школа и другие учебные заведения),

- СМИ,

- принадлежность к различным группам (национальным, социальным, профессиональным и другим) [2].

Из приведенных данных следует вывод о том, что школа и личный опыт учащихся могут сформировать лингвострановедческую компетенцию, а значит, учителям английского языка следует выстроить учебную программу таким образом, чтобы максимально этому поспособствовать. Здесь совсем неверным выбором будет планировать уроки так, чтобы основы языка изучались отдельно от культуры. Обучение должно сопровождаться не просто сухими фактами об истории, литературе и искусстве страны, ведь знание и понимание языковой картины мира и чувств носителей языка помогает детям ощутить эмпатию и симпатию к конкретной нации, что, в свою очередь, влияет на изучение дисциплины «иностранный язык».

Известно, что в процессе изучения какого-либо языка нельзя абстрагироваться от знакомства со многими выражениями, характерными лишь для данной культуры, а именно пословицами и поговорками, идиомами, метафорами, сравнениями, ведь они важны не только для осуществления общения, но и для понимания мировоззрения и менталитета конкретного общества. Помимо этого, крайне важно изучение концепций и символов, в которых отражен так называемый культурный код страны, ведь недостаточная подкованность может привести к недопониманию между говорящим и его собеседником, а в худшем случае оскорбить носителя языка. Данный факт подтверждает аргумент о том, что язык и культура неразделимы, и это следует принимать во внимание при изучении или преподавании языка.

Кроме того, в процессе изучения языка или общения можно столкнуться как с литературным языком, так и с просторечиями, более того, есть лексика, присущая конкретному региону страны или конкретному классу общества. Овладение лингвострановедческой компетенцией, в первую очередь, учит нас правильно понимать и адекватно употреблять лексические единицы посредством анализа конкретной коммуникативной ситуации. Это является одной из причин, по которой культура не преподается изолировано от самого процесса изучения языка, а между педагогом и учащимися должен происходить постоянный диалог о культурных особенностях нации и их отражении в языке.

Вышесказанное наталкивает на вопрос о том, как должно проходить обучение иноязычной культуре. На современном этапе развития педагогики существует не так много практически полезной информации о методах и способах преподавания английской культуры на уроках иностранного языка в школе, но есть некоторые методические рекомендации по работе с учебным материалом.

Сам процесс выбора лингвострановедческих учебных материалов тоже включает в себя ряд простых требований, но обязательных к выполнению. Такие материалы должны:

- обладать лингвострановедческой ценностью (быть аутентичными);
- соответствовать уровню знания иностранного языка;
- соответствовать возрастным особенностям учащихся;
- соответствовать интересам учащихся в рамках личностного подхода к обучению школьников;
- быть доступными как с точки зрения языковых средств, так и интеллектуального развития учащихся;
- включать в себя яркую визуальную составляющую и задействовать ассоциативное мышление.

В школе, когда дети начинают изучать второй язык более основательно, у них появляется потребность понять общество носителей этого языка, а не просто слышать его. Исходя из этого, в классе необходимо создать соответствующую атмосферу благодаря аутентичным учебным материалам. Более того, важным аспектом обучения в контексте лингвострановедения будет смещение внимания с культурной осведомленности на культурный опыт, ведь изучение любого языка предполагает накопление уникального багажа знаний, полученных на практике. Преподавателю необходимо не просто предоставлять школьникам сухие факты о целевой культуре, а помочь погрузиться в нее прямо на уроке с помощью различных средств и методов.

Прежде всего, необходимо сделать упор на визуальную составляющую обучения: для этого важно более серьезно отнестись, в первую очередь, к выбору учебно-методического комплекса (УМК). Он должен включать в себя не только грамматические правила и их отработку посредством разного рода упражнений, но и большое количество аутентичных аудиоматериалов, разнообразие красочных иллюстраций и фотографий, а также опираться на целевую культуру. Также обучение должно по возможности задействовать видеоматериалы, а именно культурно значимые телепрограммы, фильмы и сериалы. Помочь погрузиться в реальную жизнь носителей изучаемого языка помогут газеты и журналы на иностранном языке, а изучить его историю – литература, поэзия, пословицы и поговорки.

Такие вспомогательные средства как аудио и видео крайне важны для изучения лингвострановедческих реалий, ведь они помогают погрузиться в реальную жизнь общества и облегчают понимание менталитета носителей языка. Обилие того, что ученик может не только услышать, но и увидеть в процессе обучения, помогает закрепить в памяти множество визуальных образов, что не только помогает при каждом общении с иностранцами подключать ассоциативное мышление, но и дает возможность приблизиться к пониманию языковой картины мира собеседника. Преподавателю также следует постоянно активизировать мыслительный процесс учащихся при

изучении тех или иных элементов культуры. Например, изучая английские пословицы и поговорки, нужно не просто просить детей их запомнить или найти аналог в родном языке, но и попросить учеников поразмышлять, почему англичане выражают мысли данным образом и как их мировоззрение отличается от нашего.

В вопросе о диалоге родной и иноязычной культур также важно вновь подчеркнуть, что именно сравнительно-сопоставительный анализ помогает, во-первых, глубже понять их различия, во-вторых, разобраться в способах мышления и мировоззрении другой нации, в-третьих, научиться уважать чужую культуру и сильнее ценить родную [3, с. 94]. Таким образом, внеклассная и классная деятельность должна включать в себя различные задания, которые способствуют проникновению и погружению в целевую культуру посредством ее сравнения с родной. Это могут быть как небольшие упражнения на уроке, так и целые исследовательские проекты; последнее особенно подходит для учеников старших классов. Будь то групповая или парная деятельность, она даст школьникам возможность получить новые и укрепить старые знания не только о зарубежной, но и о своей культуре. Также учащиеся в дальнейшем смогут быть более объективными при оценке целевой культуры, ведь им поможет знание родных традиций, ценностей и менталитета.

При обучении лингвострановедческим реалиям логичным является использование заданий на анализ и сравнение. В качестве примера рассмотрим способ написания доклада: на уроке учеников знакомят с текстом, в котором содержится информация о реалиях англоязычной культуры, затем в качестве домашнего задания каждый школьник должен составить аналогичный рассказ, описывающий то же явление уже в контексте родной культуры. Существует множество текстов, которые здесь можно задействовать; это тексты о праздниках, народных традициях, явлениях из повседневной жизни и многом другом. Данное упражнение не только помогает детям узнать нечто новое о своей и английской культуре, но и учит сравнивать, анализировать, работать самостоятельно, искать и исследовать, а также излагать мысли на другом языке.

Перед каждым педагогом стоит довольно непростая задача – обучить школьников лингвострановедческой и иноязычной коммуникативной компетенции, при этом не находясь в стране изучаемого языка. Данная проблема требует внедрения в обучение тех методов, которые помогли бы создать атмосферу реального общения в классе. Также погружению в целевую культуру способствует взаимодействие с различными электронными и интернет-ресурсами. К примеру, в интернет-пространстве можно найти онлайн-экскурсии по британским музеям, ознакомиться с историей этой страны, увидеть высокого качества фотоснимки наиболее известных достопримечательностей и культурно важных мест, а также, что самое главное, пообщаться с носителями языка.

При отборе учебных материалов на основе лингвострановедческих реалий английского языка, во-первых, необходимо выяснить, какие реалии культуры соответствуют целям изучения в рамках школьного образования. Известно, что изучение

иностранного языка, а именно английского, на базовом уровне среднего общего образования (11 классов) предполагает следующие требования, связанные с лингвострановедческой и культурной компетенцией:

- понимать страноведческую информацию, получаемую непосредственно из аутентичных источников;

- знать основные сведения о странах изучаемого языка, а именно их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте в мировом сообществе и мировой культуре;

- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран [6].

На основе вышеуказанных требований, предъявляемых к уровню подготовки школьников, мы выделили ряд важных для современного урока по английскому языку тем, которые в полной мере отражают не только культурные, но и лингвострановедческие реалии английского языка, а именно:

1. История Великобритании.
2. Географическое положение Великобритании.
3. Политическая система Великобритании.
4. Экономико-социальная жизнь Британии.
5. Литература.
6. Искусство.
7. Традиции.

Во-вторых, следует определить оптимальный объем учебного материала, посвященный лингвострановедению. Ознакомление ранее выделенных тем, нацеленных на изучение лингвострановедческих реалий английского языка, может натолкнуть на вывод, что изучение культуры Великобритании на занятиях в школе должно взять на себя большую часть времени, отведенного на урок. Однако, несмотря на важность погружения в школьников в английскую культуру, нельзя оставить в стороне изучение грамматики, развитие навыков говорения, письма, чтения, аудирования, а также подготовку к государственной итоговой аттестации.

Из вышесказанного следует логичный вывод: уроки английского языка в старших классах школы должны базироваться на аутентичных материалах и использовании лингвострановедческих и культурных реалий, однако занятие должно включать в себя разнообразие заданий и видов деятельности. Учебная программа должна быть организована таким образом, чтобы изучение лексики, а также развитие навыков чтения и аудирования проходили неразрывно с усвоением лингвострановедческих реалий. Данное решение является логичным в контексте формирования лингвострановедческой, социокультурной и коммуникативной компетенций, а соизучение языка и культуры, в свою очередь, позволяет педагогу решить такие задачи как:

- восполнение отсутствия естественной иноязычной среды;
- реализация дидактического принципа наглядности;
- формирование навыков самостоятельной работы;

- формирование умения искать необходимую информацию на английском языке в различных аутентичных источниках;
- осуществление обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося;
- развитие общего и филологического кругозора учащихся;
- обеспечение ускоренного формирования и развития навыков аудирования;
- активация аналитических и имитационных способностей учащихся;
- формирование мотивации к изучению английского языка и повышение интереса к изучению английской культуры.

В-третьих, важно отобрать соответствующий поставленным целям лексический и грамматический материал. Прежде всего, стоит задача выбрать тот учебно-методический комплекс (УМК), который бы в полной мере соответствовал требованиям и рекомендациям, предъявляемым к современному уроку английского языка в старших классах школы. В дополнение к этому, необходимо найти аутентичные учебные материалы и выбрать из них те, которые бы наиболее ярко отражали важные лингвострановедческие реалии английского языка.

Подводя итог, важно отметить, что каждый учитель должен придерживаться не только функций педагогической деятельности при работе с лингвострановедческими реалиями, но и решить основные задачи, которые стоят перед ним при выборе учебных материалов, содержащих эти реалии. Отбор культурных реалий, учебных материалов, видов классной и внеклассной деятельности учащихся должен соответствовать целям изучения иностранного языка в школе, ориентироваться на их интересы и личность. Учебная программа должна соответствовать возрасту школьников, быть для них посильной, а также интересной и разнообразной.

### Список литературы

1. Безбородова М.А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый. 2009. № 8 (8). С. 156–160. URL: <https://moluch.ru/archive/8/567/> (дата обращения: 08.03.2023)
2. Кадырова Ф.М. Формирование лингвострановедческой компетенции как компонента профессионального становления будущих специалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvostranovedcheskoy-kompetentsii-kak-komponenta-professionalnogo-stanovleniya-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 09.03.2023)
3. Канина С.Ю., Ермолаева Е.В., Гмызина Г.Н. Проблема формирования межкультурной компетенции в рамках концепции диалога культур на уроках иностранного языка на современном этапе развития школьного образования // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 93–97.
4. Поспелов С.А. Проблема взаимодействия языка и культуры (история постановки проблемы и её решение) // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema->

vzaimodeystviya-yazyka-i-kultury-istoriya-postanovki-problemy-i-eyo-reshenie (дата обращения: 08.03.2023)

5. Постникова В.И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе // Молодой ученый. 2015. № 9.1 (89.1). С. 75–77.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

### References

1. Bezborodova M.A. (2009) Motivatsiya v obuchenii angliyskomu yazyku [Motivation in teaching English]. Young Scientist. № 8 (8). Pp. 156–160. URL: <https://moluch.ru/archive/8/567/> (accessed: 27.03.2023). (In Russian)

2. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. (2010) Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Standarty vtorogo pokoleniya [Federal State educational standard of primary general education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Second generation standards]. Moscow: Prosveshchenie. 31 p. (In Russian)

3. Kadyrova F.M. (2012) Formirovanie lingvostranovedcheskoy kompetentsii kak komponenta professional'nogo stanovleniya buduschikh spetsialistov [Formation of linguistic and cultural competence as a component of the professional formation of future specialists]. Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvostranovedcheskoy-kompetentsii-kak-komponenta-professionalnogo-stanovleniya-buduschih-spetsialistov> (accessed: 09.03.2023) (In Russian)

4. Kanina S.Yu., Ermolaeva E.V., Gmyzina G.N. (2019) Problema formirovaniya mezhhkul'turnoy kompetentsii v ramkakh kontseptsii dialoga kul'tur na urokakh inostrannogo yazyka na sovremennom etape razvitiya shkol'nogo obrazovaniya [The problem of the formation of intercultural competence within the framework of the concept of the dialogue of cultures in foreign language lessons at the present stage of the development of school education] Modern pedagogical education. № 9. Pp. 93–97. (In Russian)

5. Pospelov S.A. (2014) Problema vzaimodeystviya yazyka i kul'tury (istoriya postanovki problemy i ee reshenie) [The problem of the interaction of language and culture (the history of the problem statement and its solution)]. Fundamental and applied research: problems and results. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vzaimodeystviya-yazyka-i-kultury-istoriya-postanovki-problemy-i-eyo-reshenie> (accessed: 08.03.2023) (In Russian)

6. Postnikova V.I. (2015) Lingvostranovedcheskiy aspekt v izuchenii angliyskogo yazyka na srednem i starshem etapakh obucheniya v shkole [The linguistic and cultural aspect in learning English at the middle and senior stages of schooling]. Young Scientist. № 9.1 (89.1). Pp. 75–77. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Мельниченко Наталья Петровна**

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации

Российский государственный социальный университет

nataliamelnichenko@yandex.ru

**Одинцова Елена Сергеевна**

кандидат филологических наук, доцент

руководитель Центра международного образования,

Российский государственный социальный университет

kramakha@yandex.ru

## **ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Внеурочная деятельность является важной составляющей образовательного процесса на подготовительном факультете. Эффективными формами выступают экскурсии, классные часы, соревнования, спортивные и творческие секции, культурно-массовые и научные мероприятия. Во время внеурочной деятельности формируются естественные коммуникативные ситуации, в которых возникает потребность общения, разрушается языковой барьер, развиваются речевые навыки и умения. Образовательные и адаптационные задачи решаются в неформальной обстановке.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность; межкультурная коммуникативная компетентность; адаптация иностранных обучающихся.

**Melnichenko Natalia Petrovna**

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian State Social University

nataliamelnichenko@yandex.ru

**Odintsova Elena Sergeevna**

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor

Head of the Center for International Education

Russian State Social University

kramakha@yandex.ru

## **EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY**

*Abstract.* Extracurricular activities are an important component of the educational process at the preparatory faculty. Effective forms are excursions, class hours, competitions, sports and creative sections, cultural and scientific events. While extracurricular activities, natural

communicative situations are formed in which foreigners need to communicate, and these situations destroy language barrier, develop speech skills and abilities. Educational and adaptation tasks are solved in an informal setting.

**Keywords:** extracurricular activities; intercultural communicative competence; adaptation of foreign students.

Ограничение учебными занятиями, самостоятельной работой и выполнением домашнего задания при изучении русского языка как иностранного – непродуктивный путь. Внеурочная деятельность, как отмечают многие преподаватели, выступает важной составляющей образовательного процесса на подготовительном факультете.

Безусловно, организация разнообразной внеурочной деятельности требует дополнительных усилий от преподавателя. Но работа на подготовительном отделении предполагает тесное взаимодействие между педагогами и слушателями, так как последние нуждаются в помощи, которая позволит им адаптироваться к новым условиям.

При обучении русскому языку как иностранному одной из важных целей выступает формирование межкультурной коммуникативной компетентности, которая включает такие компоненты, как «освоение речевого поведения, знание культуры, традиций, современного бытового уклада страны» [1, с. 157]. Особенно трудно эту цель реализовать при обучении языку с нулевого уровня.

Внеаудиторная работа представляет собой один из основных способов эффективного ведения и отработки речевого материала и путей расширения и систематизации лингвострановедческих знаний [4, с. 43]. Любая тема, изучаемая на занятии, может быть перенесена во внеурочную деятельность, что позволит расширить ее и продолжить изучение [2].

На начальном этапе внеурочная деятельность позволяет решить ряд важных задач: адаптация к новым условиям, приобщение к русской культуре, расширение лексического запаса и практики говорения, углубление познавательных мотивов. Кроме того, максимальное включение иностранных обучающихся в различные университетские и внеуниверситетские мероприятия способствует разностороннему развитию их личности.

Внеурочная деятельность позволяет увеличивать динамику образовательно-воспитательного процесса в университете. Преподаватель видит и оценивает обучающихся не только на занятиях. Это, в свою очередь, дает возможность выявить проблемы, помочь в выстраивании отношений в группе и с русскими студентами, предотвратить конфликты.

В рамках внеурочной деятельности решаются важные в современных условиях вопросы профориентации и привлечения иностранных абитуриентов в высшее учебное заведение.



Наиболее эффективным будет вариант с созданием единой системы аудиторной и внеаудиторной работы. Это позволит преподавателю подготовить студентов перед мероприятиями, что повысит эффективность их включения во внеурочную деятельность. Рекомендуется изучение актуальной лексики, соответствующих речевых фраз, объяснение исторических и культурных традиций, правил поведения и регламента. Виды и формы внеурочной деятельности должны быть разнообразными.

Рассмотрим возможные формы внеурочной деятельности, включение в которые иностранных обучающихся представляется эффективным.

1. Экскурсии. Наиболее часто используемыми являются учебные экскурсии. На первоначальном этапе актуальными будут адаптирующие. Так, одним из первых мероприятий должно стать знакомство с вузом. На такой экскурсии необходимо показать обучающимся места, которые понадобятся им для включения в образовательный процесс, организации быта и решения возникающих проблем: общежитие, учебные аудитории, деканат, бухгалтерия, международный отдел, администрация, столовая и т.д. Обучающиеся в обязательном порядке должны быть ознакомлены с правилами внутреннего распорядка в университете, правилами проживания в общежитии. На этой же экскурсии можно рассказать о направлениях подготовки и специальностях среднего профессионального и высшего образования, реализуемых в вузе. Естественно, такая экскурсия проводится на языке обучающихся или на языке-посреднике. Однако вводить русскую лексику можно и на этом этапе: *класс, библиотека, международный офис, декан, деканат, столовая, кухня, комната, балкон, нельзя, Курить нельзя! Алкоголь нельзя!* Многие слова являются интернациональными, поэтому слушатели быстро запоминают их.

Следующую экскурсию также нужно проводить в ближайшее время после приезда иностранных обучающихся – знакомство с городом. В этой поездке или прогулке акцент нужно сделать на посещении мест, которые помогут им организовать быт, привычные условия проживания: поликлиника, магазины, торговые и развлекательные центры, рынки, бассейны, спортзалы, парки и т.д. Маршрут можно корректировать по желанию слушателей в зависимости от их интересов. Наименования всех посещаемых мест быстро войдут в активный словарь обучающихся.

Такой подход позволяет обучающимся пережить самый сложный этап первоначальной адаптации. Кроме того, он «создает языковые ситуации, максимально приближенные к реальным, а чаще и являющиеся таковыми, а также предварительно готовит обучаемого к снятию языковых трудностей во время учебного процесса в рамках учебного занятия» [3, Электронный ресурс].

Знакомство с достопримечательностями города, посещение музеев, выставочных залов и т.п. происходит позднее, когда иностранные обучающиеся уже знают русский алфавит, читают. Перед экскурсией им предлагаются простые тексты, посвященные местам экскурсии, вопросы к этим текстам, отрабатывается новая лексика.

2. Соревнования. Соревновательные формы включают различные викторины, конкурсы и состязания. Эти мероприятия могут проводиться как только для иностранных обучающихся, так и с привлечением русских студентов. Они дают возможность тренировать языковые навыки в игровой форме, соревновательный момент также придает стимул, который позволяет устранить языковой барьер, мешающий заговорить на иностранном языке.

По завершении вводно-фонетического курса можно организовать викторину, в которую войдут задания по русской фонетике и графике: запишите слова на слух, произносите скороговорки с разной скоростью, поиграйте в сломанный телефон, сопоставьте слова и картинки и т.д. На более поздних сроках задания усложняются. Например, викторина может быть посвящена русской фразеологии.

При изучении лексической темы «Город» можно провести квест в ближайшем парке или сквере. Эффективной станет отработка во время игры лексических единиц, обозначающих место и направление: *справа – направо, слева – налево, прямо – вперед – впереди, назад – сзади*. Обычно различение и употребление этих слов вызывает определенные трудности у слушателей.

При проведении соревновательных мероприятий не стоит ограничиваться языковой и культурной тематикой. После завершения интенсивного курса русского языка и начала изучения специальной лексики к внеурочной работе могут подключаться преподаватели-предметники. Они помогают в организации викторин и олимпиад по математике, биологии, химии и т.д., объединенных занятий. Совместно с преподавателем истории проводятся занятия, предваряющие праздники, посвященные историческим датам.

Конкурсы позволяют включать иностранных обучающихся в университетскую жизнь. Они могут выступать на одной сцене с русскими студентами. Возможно выделение отдельных номинаций, чтобы уравнивать возможности русскоязычных и иноязычных участников. Например, к Дню славянской письменности можно приурочить конкурс чтецов стихотворений о русском языке. На конкурсах «Студент года» и «Студентка года» выбрать представителя от иностранных обучающихся, в том числе – от подготовительного отделения.

Большой интерес вызывают спортивные соревнования. Особенно полезны для развития навыков говорения командные игры. Но главным условием, чтобы мероприятие оказалось не только досуговым, является сбор команд, в которые входят русские студенты. Лучше, если количество иностранных обучающихся будет меньше, чем говорящих по-русски. Если такой возможности нет, то в команды нужно объединять разноязычных участников, так как единственным возможным языком-посредником выступит русский язык. Это послужит не только развитию навыка говорения, но и обеспечит дружеское взаимодействие представителей разных национальностей.

3. Научные мероприятия. Конечно, на первоначальном этапе изучения русского языка участие в конференциях, форумах, круглых столах, дискуссионных

клубах затруднительно. Однако обучающиеся должны освоить и специальную лексику, и научиться излагать свои мысли научным стилем.

Продуктивным представляется проведение мероприятий, в которых обучающиеся будут готовить небольшие сообщения и презентации к ним на различные научные темы. Можно предложить провести лекцию для односторонников, приготовить доклады об ученых, образовательных системах их стран и т. д.

4. Классные часы. Это традиционный, но по-прежнему актуальный и необходимый вид работы. Преподаватель с помощью сотрудников приемной комиссии и международного отдела может рассказать о миграционных законах, правилах поступления в российские вузы, обсудить необходимые документы для продолжения обучения, дать разъяснения об их оформлении и сроках. На классных часах осуществляются встречи с ректоратом, представителями миграционной службы, обсуждаются основные мировые новости.

5. Творческие и спортивные секции. Иностранцев обучающихся нужно познакомить с университетскими секциями и кружками. Здесь они выбирают занятия в соответствии со своими интересами: спорт, танцы, пение, рисование, народные ремесла, распространенные в регионе, и т.д. На секциях обучающиеся коммуницируют с русскими студентами и преподавателями. Наличие общего увлечения становится стимулом для усвоения и применения новой лексики и речевых конструкций.

6. Культурно-массовые мероприятия. Участие в праздниках и фестивалях – неотъемлемая часть знакомства с русской культурой. Наиболее яркими и интересными являются празднование Нового года, Татьянинного дня, Масленицы и Дня Победы, фестивали исторической реконструкции, такие как, например, «Русборг», «Ладейное поле», проводимые в Елецком районе Липецкой области. Празднования часто длятся несколько дней, поэтому можно провести собственные чаепития, мастер-классы, конкурсы, видеопросмотры и т.д., а также посетить общеуниверситетские и городские мероприятия.

Иностранцы слушатели с интересом посещают концерты коллективов русских народных видов искусств, особенно танцев. Так, например, неподдельное восхищение вызвало выступление государственного театра танца «Казачьи России» (г. Липецк). Посещение концерта предварялось чтением текстов и беседами о казачьем сословии, его культуре и быте, роли в истории России.

Важным этапом при организации культурно-массовых мероприятий будет закрепление материала. По итогам возможно создание общего материала о полученных впечатлениях с его последующей публикацией в студенческой газете, соцсети университета и на личных страницах слушателей и преподавателя.

При ознакомлении с русской культурой и традициями важно дать возможность слушателям представить и свою страну. Можно предложить провести концерт, мастер-класс. Здесь иностранные обучающиеся сами могут выступать организаторами подобных мероприятий. Они, как правило, с интересом участвуют в

мероприятиях, посвященных национальной кухне, народным ремеслам, песням, танцам и т.д., организовывают выставки предметов национального быта. Подготовка к ним должна быть особенно тщательной, поэтому занимает продолжительный период (написание сценария, сбор необходимого оборудования, видео- и аудиоматериалов и т.д.). Такая работа помогает сблизиться, сгладить неизбежные противоречия, познакомиться с новыми фактами, традициями и лексикой. Положительные эмоции, праздничная атмосфера также выступают дополнительным фактором, влияющим на улучшение навыков говорения.

Нельзя забывать о приглашении русских обучающихся на такие мероприятия. Только в этом случае будет происходить полноценный культурный обмен. Будет происходить не только адаптация иностранных слушателей к российской среде, но и подготовка российской среды к объективному и адекватному восприятию иностранцев. Культурное взаимодействие будет производиться на «справедливой, взаимной открытой и недискриминационной основе» [5, с. 4].

Положительным оказывается опыт включения в такие мероприятия детей школьного и даже дошкольного возраста – детей сотрудников университета и преподавателей, школьников близлежащей или подшефной университету школы, детей, занимающихся в школах искусств и различных кружках. Этот контингент зачастую наиболее лоялен к иностранным обучающимся. Они с искренним любопытством вступают в контакт, знакомятся с новыми для них вещами, непривычными для нашей культуры, вступают в диалоги, задают вопросы. Иностранные обучающиеся, в свою очередь, видя этот отклик, находят возможности для преодоления языкового барьера.

Общение детей с иностранными слушателями является обоюдозоупользуемым, способствует установлению межнационального контакта, расширению кругозора, развитию эмпатии у детей. Например, очень яркие впечатления остались у учащихся от урока окружающего мира по теме «Страны мира» во втором классе. Учитель задал детям подготовить проекты по выбранной ими стране. В качестве проекта одной из учащихся класса был подготовлен рассказ о Кении. На урок в школу по предварительному согласованию с директором и учителем пришли слушатели подготовительных курсов – граждане Кении. Они заранее подготовили сообщение о своей стране на русском языке, показали презентацию, национальную одежду и украшения, рассказали о своих семьях, показали личные фотографии. Общение с кенийцами вызвало оживленный интерес у школьников, они пытались разговаривать с ними на английском, практикуя свои навыки в этом языке. В конце урока дети подарили свои заранее подготовленные подарки.

Другим примером является мастер-класс по приготовлению национальных блюд в воскресной школе при храме Елецкой Божией Матери на Масленицу. Иностранные обучающиеся узнали о русских народных и религиозных традициях, связанных с этим днем, пекли вместе с детьми блины, а потом готовили и презентовали на русском языке свои блюда. Заранее они выучили с преподавателем название ингредиентов, кухонной посуды, глаголы, которые называют действия

приготовления пищи. Потом поиграли с детьми в подвижные игры. Преподаватель организовал экскурсию в православный храм, рассказал о его устройстве, символике и отдельных отличиях между вероисповеданиями. Иностранцы обучающиеся с живым интересом откликнулись на приглашение, активно участвовали в закупке продуктов, сборе кухонного инвентаря, с большим удовольствием готовили, играли с детьми, пытались поддерживать диалог.

Особенно стоит отметить, что при общении с детьми у иностранцев пропадает страх сделать ошибки в речи. Дети не исправляют, не оценивают уровень владения русским языком, у них одна цель – установить коммуникацию, и обучающиеся подготовительного факультета это чувствуют, заинтересованно поддерживают диалог.

Все перечисленные формы внеаудиторной работы направлены на развитие речевых навыков и умений, они повышают общий уровень владения русским языком, позволяют в непринужденной обстановке решать образовательные и воспитательные задачи, способствуют адаптации и позволяют развивать личность обучающегося, улучшать взаимоотношения в коллективе.

Важным компонентом в работе по адаптации иностранных слушателей является аутентичная аудитория: русские школьники, дошкольники, обучающиеся вуза. С их помощью удастся выйти за рамки шаблонного, условного общения, вывести коммуникацию в условия, в которых возникает естественное желание установить контакт и разрушается языковой барьер. Привлечение русскоязычного контингента к мероприятиям с иностранными слушателями полезно для обеих сторон. В данном случае происходит культурный обмен, духовно-личностное развитие всех участников коммуникации.

### Список литературы

1. Воробьева Г.В., Птицына Е.А., Хрипунова Е.В. Русский язык как иностранный: внеаудиторные формы работы как средство развития языковой личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 4. С. 157–160.

2. Зайцева И.А. Внеаудиторная работа по русскому языку как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе (на примере подготовительного факультета для иностранных граждан) // Педагогика сегодня: проблемы и решения: Материалы I Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2017 г.). Чита: Издательство «Молодой ученый», 2017. С. 134–137. URL: <https://moluch/conf/ped/archive/213/12135> (дата обращения: 25.02.2023).

3. Ковалева Е.Г. Внеаудиторная воспитательная работа как инструмент для раскрытия резервных возможностей учащихся на этапе довузовского обучения РКИ // Материалы юбилейной международной научно-практической конференции «Предвузовская подготовка иностранных граждан в Российской Федерации: история и современность», 23–25 октября 2019 г. Москва: МГУ ИРЯиК. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/359166/> (дата обращения: 20.02.2023).

4. Северин Н. Внеаудиторная работа – оригинальный путь к межкультурной коммуникации // Новий Колегіум. 2011. С. 42-45.

5. Указ Президента «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 11.03.2023).

### References

1. Kovaleva E.G. (2019) Vneauditornaya vospitatel'naya rabota kak instrument dlya raskrytiya rezervnykh vozmozhnostey uchashchikhsya na etape dovuzovskogo obucheniya RKI [Extracurricular educational work as a tool for revealing the reserve capabilities of students at the stage of pre-university education of the Russian Academy of Sciences]. Materialy yubileynoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Predvuzovskaya podgotovka inostrannykh grazhdan v Rossiyskoy Federatsii: istoriya i sovremennost'», 23–25 oktyabrya 2019 g. [Materials of the jubilee International scientific and practical conference "Pre-university training of foreign citizens in the Russian Federation: history and modernity", October 23-25, 2019]. Moscow: MGU IRYaiK. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/359166/> (accessed: 20.02.2023). (In Russian)

2. Severin N. (2011) Vneauditornaya rabota – original'nyy put' k mezhkul'turnoy kommunikatsii [Extracurricular work is an original way to intercultural communication]. Noviy Kolegium [New Collegium]. Pp. 42–45. (In Russian)

3. Ukaz Prezidenta «Ob utverzhenii Kontseptsii gumanitarnoy politiki Rossiyskoy Federatsii za rubezhom» [Presidential Decree "On the approval of the Concept of Humanitarian Policy of the Russian Federation abroad"]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209050019?index=0&rangeSize=1> (accessed: 11.03.2023). (In Russian)

4. Vorob'eva G.V., Ptitsyna E.A., Khripunova E.V. (2011) Russkiy yazyk kak inostranny: vneauditornye formy raboty kak sredstvo razvitiya yazykovoy lichnosti [Russian as a foreign language: extracurricular forms of work as a means of developing a linguistic personality]. Actual problems of humanities and natural sciences. № 4. Pp. 157–160. (In Russian)

5. Zaytseva I.A. (2017) Vneauditornaya rabota po russkomu yazyku kak sposob intensifikatsii vospitatel'no-obrazovatel'nogo protsessa v ekonomicheskom vuze (na primere podgotovitel'nogo fakul'teta dlya inostrannykh grazhdan) [Extracurricular work in the Russian language as a way of intensifying the educational process in an economic university (on the example of the preparatory faculty for foreign citizens)]. Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: Materialy I Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Chita, aprel' 2017 g.) [Pedagogy today: problems and solutions: Materials of the I International Scientific Conference (Chita, April 2017)]. Chita: Izdatel'stvo «Molodoy uchenyy». Pp. 134–137. URL: <https://moluch/conf/ped/arhive/213/12135> (accessed: 25.02.2023). (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Миронова Екатерина Александровна**

старший преподаватель

Оренбургский государственный педагогический университет

mironova\_k.a@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного в образовательной среде многонационального Оренбуржья. Подготовка иностранных студентов направлена на эффективное установление и поддержку необходимых социальных контактов, в этой связи особое внимание необходимо уделить безэквивалентной лексике, которая отражает основные аспекты бытовой жизни и может фиксироваться в темах «Семья», «Одежда» и др. на начальных этапах освоения русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; полиэтническая образовательная среда; иностранные студенты; безэквивалентная лексика.

**Mironova Ekaterina Alexandrovna**

Senior Lecturer

Orenburg State Pedagogical University

mironova\_k.a@mail.ru

## **FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Abstract.* The article discusses the features of teaching Russian as a foreign language in the educational environment of the multinational Orenburg region. The training of international students is aimed at the effective establishment and support of the necessary social contacts. Therefore, it is necessary to unwind the non-equivalent vocabulary, it reflects the main aspects of everyday life and can be fixed in the topics «Family», «Clothes», etc. at the initial stages of mastering Russian as a foreign language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; polyethnic educational environment; foreign students; non-equivalent vocabulary.

В современных условиях развития системы высшего образования Российской Федерации приоритетными направлениями становятся многокультурность и полиэтничность и, как следствие, привлечение иностранных студентов к обучению в вузах. Помимо трудностей, связанных с организацией учебного процесса и

непосредственно с освоением русского языка иностранными гражданами, учащиеся попадают в иную культурную и этническую среду, что в определенной степени может сыграть значительную роль на освоении языка, поскольку мышление осуществляется посредством родного языка.

Данная ситуация может осложняться за счет этнического состава региона, в котором получают образование иностранные граждане, Оренбургская область расположена на границе с Республикой Казахстан, Татарстаном и Башкортостаном, объединяет на своей территории представителей более 100 национальностей и является полиэтническим регионом, а следовательно, в данных условиях создается полиэтническая образовательная среда, под которой может пониматься «специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей, проживающих в едином геоисторическом пространстве, с целью организации поддерживающих человека условий, в которых ему представляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих человеку познавать мир и себя в мире» [1, с. 122].

Языковая ситуация, сложившаяся на территории Оренбургской области, в определенной мере оказывает влияние на усвоение русского языка как иностранного, в связи с тем что на территории области нередки случаи билингвизма и использования тюркских языков в качестве родного. На филологическом факультете Оренбургского государственного педагогического университета обучаются студенты-билингвы из Татарстана и Башкортостана (татары, башкиры) и студенты из Туркменистана (туркмены). Для последних русский язык является иностранным, а родным – туркменский. И если обучение билингвов не вызывает затруднений у профессорско-преподавательского состава, поскольку русский язык был освоен студентами с детского возраста и использовался как язык общения в школе и других социальных институтах как государственный и нередко воспринимается как второй родной язык, то трудности при обучении студентов-туркменов заключаются, прежде всего, в том, что уровни владения русским языком и сформированности компетенций в рабочих программах специальных дисциплин рассчитаны на студентов в полной мере знающих русский язык и владеющих коммуникативной компетенцией.

Перед преподавателем стоит задача организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только научить иностранных студентов пользоваться различными языковыми средствами, но и подготовить их к установлению социальных контактов, что может быть осложнено полиэтнической образовательной средой, поскольку межличностное общение может способствовать усвоению языка.



В методике преподавания русского языка как иностранного в условиях полиэтнической образовательной среды особое внимание необходимо уделить работе с безэквивалентной лексикой, поскольку в условиях естественного общения со сверстниками данные лексемы встречаются достаточно часто и, в определённой степени, могут быть знакомы или же, наоборот, совсем не знакомы иностранным гражданам за счет различных культурных ценностей, этикетных формул вежливости и др.

На территории Оренбургской области фиксируется значительное количество заимствований из тюркских языков (преимущественно казахского, татарского, башкирского), что обусловлено историей, географией и этническим составом региона. Лексемы, иллюстрирующие предметы быта, блюда национальной кухни, предметы одежды и обуви достаточно распространены, но вызывают определенные затруднения при определении лексического значения у жителей региона, носителей русского языка, зачастую слова тюркского происхождения знакомы респондентам лишь потому, что это родные языки их друзей и знакомых [2, с. 989]. Безусловно, данные языковые примеры не вызовут затруднений у студентов-билингвов, но окажутся незнакомыми студентам-туркменам, несмотря на общность языковой группы родных языков. Необходимо отметить, что туркмены, владеющие турецким языком, в большей степени склонны к пониманию безэквивалентной лексики тюркского происхождения.

Особое внимание необходимо уделить изучению безэквивалентной лексики на начальных этапах освоения русского языка как иностранного, поскольку она отражает основные аспекты бытовой жизни и может фиксироваться в темах «Одежда», «Приготовление пищи» и др. Отметим, что для комфортного существования в поликультурной образовательной среде студент должен чувствовать себя частью единого культурного и социального потока, а для освоения языка важна реализация принципа наглядности, поэтому особенно важно, чтобы студенты имели возможность наглядно ознакомиться с национальными костюмами, блюдами национальной кухни и др. При рассмотрении тем «Семья» и «Формулы вежливости» преподавателю нужно учитывать, что студенты, являясь представителями различных культур, имеют различные ценностные и этикетные установки, стереотипы социального и речевого поведения, типичные для их родных культур.

Изучение русского языка как иностранного в условиях полиэтнической образовательной среды вуза не сводится только к его освоению, русский язык приобретает статус языка, объединяющего студентов разных культур.

### Список литературы

1. Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с.
2. Миронова Е.А. Особенности подготовки учителей-словесников к реализации внеурочной воспитательной деятельности в полиэтнической образовательной среде // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2022. С. 987–990.

### References

1. Berezhnova L.N., Nabok I.L., Shcheglov V.I. (2013) Etnopedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Ethnopedagogics: a textbook for students of institutions of higher professional education]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 240 p. (In Russian)
2. Mironova E.A. (2022) Osobennosti podgotovki uchiteley-slovesnikov k realizatsii vneurochnoy vospitatel'noy deyatel'nosti v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede [Features of the preparation of teachers of literature for the implementation of extracurricular educational activities in a multiethnic educational environment] // Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii. Vypusk 7. Materialy VII Kongressa ROPRYaL (g. Ekaterinburg, 6–9 oktyabrya 2021 goda) [Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. Issue 7. Materials of the VII Congress of the Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature (Yekaterinburg, October 6-9, 2021)]. Saint-Petersburg: ROPRYaL. P. 987–990. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Назаренко Елена Борисовна**

кандидат педагогических наук

доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой

и межкультурной коммуникации

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

nazarenko\_e@bsu.edu.ru

**Эль-Мхади Фатима Зохра**

обучающийся

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛУ КАК СРЕДСТВУ ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается глагол как средство выражения времени в русском и арабском языках. Авторы обращают внимание на существенные различия в глагольных системах языков. В частности, в арабском языке отсутствует категория вида, что создает существенные трудности в овладении данной грамматической категорией студентами из арабских стран. В статье предложены некоторые способы минимизации трудностей изучения видов и времен глагола носителями арабского языка на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* глагол; арабский язык; русский язык как иностранный; выражение времени; вид глагола.

**Nazarenko Elena Borisovna**

Ph.D in Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of Russian Language, Professional Speech  
and Intercultural Communication

Belgorod State National Research University

nazarenko\_e@bsu.edu.ru

**El-Mhadi Fatima Zohra**

student

Belgorod State National Research University

## **PECULIARITIES OF TEACHING THE VERB AS A MEANS OF EXPRESSING THE TIME OF ARAB STUDENTS AT THE INITIAL STAGE**

*Abstract.* The verb as a means of expressing time in Russian and Arabic languages is considered in the article. The authors draw attention to the significant differences in the verbal systems of languages. In particular, there is no aspect category in the Arabic language,

which creates significant difficulties in mastering this grammatical category by students from Arab countries. Some ways to minimize the difficulties of learning the aspects and tenses of the verb by native Arabic speakers at the initial stage of learning Russian as a foreign language are suggested in the article.

**Keywords:** verb; Arabic language; Russian as foreign language; verb tense expression; aspect of verb.

Глагол – очень богатая в лексическом и очень сложная в грамматическом отношении часть речи. Глагольные системы языков мира различаются существенно в отношении того, какую роль в них играет грамматическое выражение категории времени. Так, в западноевропейских языках представлена детализированная система выражения временных и таксисных противопоставлений, требующая практически от каждой глагольной формы обязательного указания на абсолютную или относительную временную отнесенность называемой глаголом ситуации. Но не все языки в этом отношении последовательны и детальны. В связи с этим особый интерес у филологов может вызвать грамматическая система арабского языка, категория времени в которой значительно отличается от той, которая принята в русском и западноевропейских языках.

В арабском языке глаголом (فعل) называется часть речи, которая обозначает действие или состояние и составляет основу всей его лексической системы. Собственно, арабское слово «فعل» и означает «действие». О важности глаголов в арабском языке говорит следующее замечание Х. Абдусаттара: «Традиционно студенты, изучающие священные знания, начинают обучение с правил спряжения арабских глаголов». Доминирующее положение глагола в арабском языке определяется не только его действительностью, но и тем, что имена – прилагательное, существительное, наречия, числительные, а также некоторые предлоги – имеют отглагольное происхождение.

Основная функция арабского глагола – называть действие либо состояние в отношении лица, явления или предмета. Он характеризуется наличием в нем семантического, грамматического и морфологического аспекта, указывающего связи между событием и временем. Как часть речи арабский глагол определяется присущими ему грамматическими категориями: время; лицо; число; залог; наклонение; масдар; расширенные основы.

Следует отметить, что в арабской грамматической традиции принята своя система времен, в которой имеются три формы: перфект, имперфект и императив.

Перфект الماضي обычно передает уже совершившееся действие, его принято называть совершенным временем, то есть его можно приравнять к прошедшему времени в русском языке. Или к совершенному виду.

الماضي

Имперфект (المضارع) передает действие, которое совершается в момент речи или в ближайшее время после момента речи. В современной арабистике иногда называют настоящим-будущим временем.

Здесь следует отметить, что в современном арабском языке имеется частица будущего времени سوف (краткая форма سَوف), которая пишется перед глагольной формой несовершенного времени и придает действию «чистое» будущее время.

Например: Я буду писать انا سوف اكتب. انا سأكتب

Императив (الأمر) соответствует в русском языке форме повелительного наклонения, однако именно его следует сопоставлять с будущим временем русского языка, и такое сравнение вполне логично: если мы скажем «встань», то это действие произойдет после того, как мы дадим такую команду, то есть в будущем времени.

Кроме трех основных времен – перфекта, имперфекта и императива – существуют дополнительные значения времени арабского глагола, которые придают оттенки значений. К ним относятся, в том числе, давнопрошедшее время, которое образуется путем соединения прошедшего времени вспомогательного глагола и прошедшего времени смыслового глагола с возможным добавлением частицы قد «уже» قد فعل уже сделал. *Это время* используется для выражения прошедшего действия, которое произошло до другого прошедшего времени.

Будущее-предварительное время. Образуется сочетанием вспомогательного глагола в настоящем-будущем времени и смыслового глагола в совершенном виде с возможным употреблением частицы «уже» قد يفعل (قد). Эта конструкция, употребляемая в составе сложноподчиненного предложения, служит для выражения такого будущего действия, которое завершится раньше другого будущего действия или момента.

حينما تكون قد مع فعل ماضٍ، مثل قد كتب تدل علي الماضي. اما حينما تكون مع المستقبل فهي تدل علي ان الفاعل قد يفعل الفعل أو ربما لا . قد أكتب

Может быть я напишу.

Таким образом, можно говорить об арабском глаголе как о части речи, характеризующейся множественными грамматическими и морфологическими признаками. При этом у глагола в арабском языке отсутствует категория вида. «В арабском языке аспектуальность представлена только в формах заверщенного и незавершенного глагольного времени, а некоторые значения русского глагольного вида передаются в арабском языке неглагольными языковыми средствами и контекстом» [1, с. 10]. Категория вида глагола является особенностью славянских языков, в чем заключается их отличие от многих языков, имеющих обширную систему времен. Уже в древнерусском языке прослеживается значительное влияние вида глагола: «древнерусский язык эпохи самых ранних его памятников характеризовался [...] сложной системой времен и в то же время имел формально выраженную категорию вида, связанную с этой временной системой» [2, с. 342]. Связь между категориями времени и вида всегда оставалась тесной, из-за чего принято

говорить о видовременной системе русского глагола: «Содержательная специфика категории вида заключается в том, что она характеризует особые различия в протекании действия в его «внутреннем» времени: всякое действие имеет какое-то количество своего времени. Понятие «внутреннего» времени действия следует отличать от понятия временной локализации действия, в которой проявляется различие в видовом распределении действия во «внутреннем» времени. Поэтому в русском языке функционирует единая видовременная система форм глагола» [4, с. 74].

В практике преподавания РКИ сложилась тенденция противопоставления речевых ситуаций, чтобы продемонстрировать, в каких ситуациях русскоязычные люди отдают предпочтение тому или иному виду глагола.

Так, К.А. Соколовская в своем пособии сформулировала 23 правила, описывающих типичные ситуации, в которых реализуются частновидовые значения глаголов: процессность, повторяемость, общефактическое, конкретно-фактическое, результативное; видовые значения инфинитива и императива; последовательность СВ, одновременность НСВ. При этом автор разграничила дискурсную и текстовую функции видов. Пособие максимально практично и рассчитано на студентов, начинающих изучать русский язык [3].

При обучении виду и времени глагола арабских студентов следует учитывать некоторые особенности, которые могут сделать процесс усвоения и дальнейшего употребления в речи проще и понятнее. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному целесообразно разграничить основные видовые значения глаголов: процессность/результативность и повторяемость/однократность. При этом обучение настоящему времени глагола не представляет сложности, так как у глаголов совершенного вида оно отсутствует. Следовательно, во всех значениях – общефактическом, длительном и регулярном – употребляется только несовершенный вид глагола. Перевод на арабский язык также одинаков во всех контекстных значениях.

*Например:* Я пишу упражнения, читаю тексты, перевожу и учу новые слова.

أنا اكتب التمرين، أقرأ النص، أترجم و أحفظ المفردات الجديدة

Сейчас я пишу упражнения, читаю тексты, перевожу и учу новые слова.

الآن، أنا اكتب التمرين، أقرأ النص، أترجم و أحفظ المفردات الجديدة

Я каждый день пишу упражнения, читаю тексты, перевожу и учу новые слова.

أنا كل يوم اكتب التمرين، أقرأ النص، أترجم و أحفظ المفردات الجديدة

Такие предложения, как «Вчера вечером я писала упражнения, читала тексты, переводила и учила новые слова» البارة مساءً كتبت التمرين، قرأت النصوص، ترجمت و حفظت المفردات الجديدة. и «Вчера вечером я написала упражнения, прочитала тексты, перевела и выучила новые слова» البارة مساءً كتبت التمرين، قرأت النصوص، ترجمت و حفظت المفردات الجديدة.

без дополнительных контекстуальных значений и маркеров аспектуальности, представляют особую сложность для носителей арабского языка, изучающих русский язык. Для понимания, усвоения и правильного употребления в речи можно предложить студентам выполнить следующие упражнения, в которых речевая ситуация определяет завершенность и результативность действия, выраженного глаголом совершенного вида:

*Задание 1.*

Ты уже написала упражнения? Нет, еще не написала.

Ты уже перевела новые слова? Нет, еще не перевела.

Ты уже прочитала тексты? Нет, еще не прочитала.

*Задание 2.*

Ты сейчас пишешь упражнения? Нет, я уже написала.

Ты сейчас переводишь новые слова? Нет, я уже перевела.

Ты сейчас читаешь тексты? Нет, я уже прочитала.

*Задание 3.*

Я писала упражнения полтора часа. Я написала все упражнения.

Я долго переводила слова. Я перевела 50 слов и очень устала.

Я весь вечер учила новые слова. Я выучила новые слова и сейчас я готова к уроку.

Для обучения употреблению совершенного вида глагола в значении однократности совершенного действия подходит задание на трансформацию микротекста о распорядке дня. До работы с текстом целесообразно повторить видовые пары и спряжение глаголов.

*Задание 1.*

Вставать/встать

Умываться/умыться

Причёсываться/причесаться

Чистить/почистить

Делать/сделать

Принимать/принять

Одеваться/одеться

Готовить/приготовить

Есть/съесть

Пить/выпить

Выходить/выйти

Приходить/прийти

Начинаться/начаться

Заканчиваться/закончиться

Возвращаться/вернуться

Обедать/пообедать

Отдыхать/отдохнуть

Писать/написать

Читать/прочитать

Переводить/перевести

Учить/выучить

Смотреть/посмотреть

Задание 2. Прочитайте текст. Измените предложения так, чтобы они обозначали однократные действия в прошлом.

Задание 3. Измените предложения так, чтобы они обозначали однократные действия в будущем.

Обычно я встаю в 7 часов утра, умываюсь, причёсываюсь, чищу зубы, делаю зарядку, принимаю душ, одеваюсь, готовлю завтрак. На завтрак я ем омлет и пью чай с лимоном. После завтрака я выхожу из общежития и прихожу в университет в 8 часов 20 минут. Занятия начинаются в 8 часов 30 минут и заканчиваются в 13 часов 35 минут. Домой я возвращаюсь в 2 часа дня. Я обедаю и немного отдыхаю. Потом я делаю домашнее задание. Я пишу упражнения, читаю тексты, перевожу и учу новые слова. Вечером я смотрю новости по телевизору.

Задание 4. Расскажите о вашем распорядке дня. Как обычно проходит ваш день?

Задание 5. Расскажите о том, как прошел ваш день вчера.

Задание 6. Спросите вашего друга / вашу подругу, как прошел их день.

*Образец: Во сколько ты встал вчера?*

*Что ты приготовил на завтрак?*

Задание 7. Спросите вашего друга / вашу подругу, как обычно проходит их день.

Таким образом, анализ категории времени глагола в арабском языке показал, что в грамматических системах арабского и русского языков существуют существенные различия. С нашей точки зрения, соблюдение принципа учета родного языка и система упражнений, направленная на формирование коммуникативных навыков с использованием речевых образцов, максимально приближенных к ситуации реального общения, помогают минимизировать трудности изучения видов и времен глагола арабскими обучающимися и, следовательно, повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному студентов из арабских стран.



### Список литературы

1. Бурнисса Али. Лингводидактические основы обучения виду русского глагола арабских студентов-филологов на начальном этапе: автореф. дис. ... к-та пед. наук. М., 2005. 24 с.
2. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. Учебник для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература». 3 изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 400 с.
3. Соколовская К.А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях. М.: Русский язык, 2002. 85 с.
4. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 2001. 288 с.

### References

1. Burnissa Ali. Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya vidu russkogo glagola arabskikh studentov-filologov na nachal'nom etape: avtore. dis. ... k-ta ped. nauk [Linguodidactic basics of teaching the type of Russian verb to Arabic philology students at the initial stage. PhD of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russian)
2. Ivanov V.V. (1990) Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsitsial'nosti «Russkiy yazyk i literatura». 3 izd. pererab. i dop. [Historical grammar of the Russian language. Textbook for students of pedagogical institutes on specialization "Russian language and literature". 3rd ed. reprint. and add.]. Moscow: Prosveshchenie. 400 p. (In Russian)
3. Shelyakin M.A. (2001) Funktsional'naya grammatika russkogo yazyka [Functional grammar of the Russian language]. Moscow: Russkiy yazyk. 288 p. (In Russian)
4. Sokolovskaya K.A. (2002) 300 glagolov sovershennogo i nesovershennogo vida v rechevykh situatsiyakh [300 perfect and imperfect verbs in speech situations]. Moscow: Russkiy yazyk. 85 p. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Оглуздина Татьяна Петровна**

преподаватель кафедры иностранных языков и культуры

Российский государственный социальный университет

tanyaogl@list.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Данная статья освещает результаты исследования проблемы взаимосвязанного формирования иноязычной языковой и учебно-познавательной компетенций младших школьников в рамках личностно-развивающего и коммуникативно-когнитивного подходов в языковом образовании. В ней представлена лингводидактическая модель формирования языковой компетенции и входящие в ее основу компоненты, которые отражают взаимосвязанное формирование речевой и учебно-познавательной способности. В статье также рассматриваются критерии коммуникативного и когнитивного развития младших школьников, характеристики продуктивной учебной деятельности младших школьников, выражающиеся в развитии универсальных учебных действий младших школьников и их рефлексивных способностей как основы взаимосвязанного формирования языковой и учебно-познавательной компетенции.

*Ключевые слова:* языковая компетенция; языковые способности; учебно-познавательная способность; общеучебные и специальные учебные умения; личностно-развивающий подход; коммуникативно-когнитивный подход.

**Ogluzdina Tatyana Petrovna**

Teacher of the Department of Foreign Languages and Culture

Russian State Social University

tanyaogl@list.ru

## **FORMING FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE INTERDEPENDENTLY WITH LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL**

*Abstract.* This article highlights the results of investigating the problem of formation of primary schoolchildren linguistic competence in correlation with educational and cognitive competence in terms of personal development and communicative-cognitive approach in language education. The article presents a linguodidactic model of linguistic competence formation and its components, which reflects the interrelated formation of speech and learning and cognitive abilities. The article also deals with the criteria of communicative and

cognitive development of primary schoolchildren, characteristics of productive learning activities of primary schoolchildren, expressed in the development of universal learning activities of schoolchildren and their reflexive abilities as the basis of interconnected formation of linguistic and learning-cognitive competence.

**Keywords:** linguistic competence; linguistic abilities; learning and cognitive ability; general learning and specific learning skills; personal development approach; communicative-cognitive approach.

Языковое и когнитивное развитие школьников по данным многочисленных исследований взаимозависимо и взаимообусловлено, поскольку изучение языка и речевое общение на нем способствует развитию когнитивных способностей, а формирование и совершенствование навыков и умений познавательной деятельности ведет к повышению эффективности обучения иностранному языку, овладению языковой и коммуникативной компетенцией. Поэтому языковая компетенция младших школьников, основу которой составляет языковая способность, должна формироваться во взаимосвязи с учебно-познавательной компетенцией, или учебно-познавательной способностью (в терминах З.Н. Никитенко), так как их гармоничное и последовательное овладение младшими школьниками будет способствовать успешному и творчески-осознанному развитию языковой, речевой и учебно-познавательной способностей, коммуникативной компетенции в целом. Данное обстоятельство нашло свое отражение в разработанной автором лингводидактической модели формирования языковой компетенции, входящих в ее основу компонентов, что предусматривает формирование языковых и речевых навыков и умений, развитие учебно-познавательных и рефлексивных умений, а также отношений к коммуникативной и учебной деятельности младших школьников [4].

На Схеме 1 представлены компоненты лингводидактической модели формирования языковой компетенции в начальной школе.

#### Лингводидактическая модель формирования языковой компетенции в начальной школе

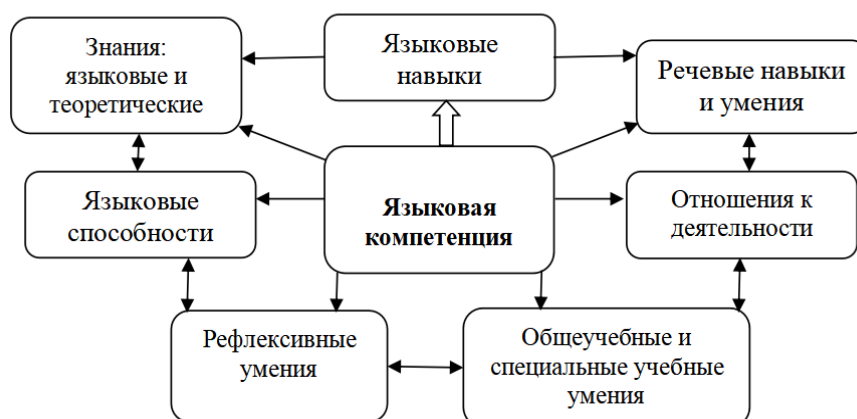


Схема 1

Совместное и комплексное формирование у младших школьников наряду с языковой/речевой способностью, учебной и познавательной (когнитивной) продиктовано необходимостью развития младшего школьника как личности, осознающей поставленные перед собой учебные задачи, активно участвующей в реализации данных задач и рефлексивной деятельности по оценке результатов своей деятельности в процессе овладения иностранным языком и языковой компетенцией, в частности, как средством общения и межкультурного взаимодействия с носителями иностранного языка.

Таким образом, реализация развивающего потенциала обучения иностранному языку в начальной школе достигается за счет целенаправленного формирования иноязычной языковой/речевой способности младших школьников во взаимосвязи с учебными действиями, рефлексивной деятельностью и когнитивными процессами, что обеспечивает продуктивность учебной деятельности обучающихся по овладению иностранным языком. Данные новообразования, приобретаемые обучающимися в процессе этой деятельности, соотносятся с компонентами разработанной лингводидактической модели формирования языковой компетенции младших школьников, предусматривающей формирование наряду с языковыми и речевыми навыками и умениями, развитие общеучебных, специальных учебных и рефлексивных умений, языковых способностей, отношений к речевой и учебно-познавательной деятельности младших школьников.

В соответствии с идеями автора концепции развивающего иноязычного образования З.Н. Никитенко, в качестве критериев развития эмоционально-волевой сферы обучающихся выделяются: 1) учебно-познавательный интерес; 2) мотивация; 3) рефлексивная самооценка, которая является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста [2].

Критериями когнитивного развития младшего школьника при овладении иноязычной речью являются: 1) фонологическая способность; 2) рабочая память; 3) слуховое и зрительное внимание; 3) вероятностное прогнозирование [2]. Данные критерии, включая критерии, связанные с нравственным становлением младшего школьника и сформированностью его умений иноязычного общения, составляют основу личностного развития и успешного овладения иностранным языком на начальной ступени средней школы.

В личностно-ориентированном развивающем образовании приоритетной становится продуктивная учебная деятельность как основа личностного развития младшего школьника.

На основании теории учебной деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.М. Румянцева) под продуктивной учебной деятельностью младшего школьника следует понимать активную деятельность обучающегося по овладению самостоятельной речью на неродном языке как новым средством общения, в процессе которой про-

исходит саморазвитие ученика, а продуктом являются изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте [2]. К данным изменениям З.Н. Никитенко относит:

- обретение личностных качеств, культурных и нравственных ценностей;
- приобретение новых способностей в иноязычном общении;
- развитие когнитивных процессов и способностей внимания, памяти, восприятия, мышления и воображения;
- приобретение умения учиться, т.е. учебных умений, связанных со способностями к учебной деятельности [2].

В концепции продуктивной учебной деятельности по изучению языка и культуры Н.Ф. Коряковцевой владение умениями учебной деятельности составляет основу учебно-познавательной компетенции, которая выражается в «способности и готовности школьника к осознанному и эффективному управлению учебной деятельностью, к критической рефлексии на нее, к самооценке, самокоррекции, самоподдержке» [3, с. 25].

Становление продуктивной учебной деятельности по овладению языковой компетенцией связано с рассмотрением рефлексии как ведущего универсального учебного действия на этапе формирования ориентировочной основы языкового действия, а также последующих этапах формирования языковых действий. Кроме того, рефлексия как новообразование младшего школьного возраста необходимо развивать на основе реализации направленной на это методики формирования языковой компетенции у младших школьников.

Рефлексия в концепциях разных авторов развивается у обучающихся в процессе выполнения учебных действий, связанных с контролем и оценкой собственной деятельности. По мнению В.И. Слободчикова, механизм возникновения рефлексии связан с ситуацией разрыва предметного действия, который соотносится с нулевым этапом развертывания рефлексивного акта – остановкой [5].

Наряду со способностями к рефлексии, учебно-познавательная способность, согласно А.Г. Асмолову [1], включает в себя универсальные учебные действия, которые конкретизируют умение учиться и подразумевают совокупность способов действий обучающегося и связанных с ними умений учебной деятельности, обеспечивая самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, а также организацию этого процесса [1].

В соответствии с концепцией развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолова [5], созданной на основе системно-деятельностного подхода в образовании (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.), знания, умения и навыки формируются в тесной связи с активными действиями обучающихся, поэтому они являются вторичными и рассматриваются в качестве производных от соответствующих им видов целенаправленных учебных действий. Овладение универсальными учеб-

ными действиями происходит по четырем направлениям: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), что закреплено в Федеральном стандарте общего образования 2009 г. Формирование УУД, по мнению З.Н. Никитенко, реализуется в рамках общеучебных умений, позволяя младшим школьникам: 1) осуществлять учебно-познавательную деятельность при овладении иностранным языком, ставя перед собой учебные цели; 2) использовать языковые и речевые средства и способы достижения учебных целей; 3) контролировать и оценивать процесс и результаты своей речевой деятельности на иностранном языке (ИЯ) [2].

В связи с этим и в соответствии с изложенными фактами методика формирования языковой компетенции в начальной школе должна обеспечить формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника как основы взаимосвязанного овладения языковой/речевой и учебно-познавательной способностью младшими школьниками.

Таким образом, создание эффективной методики формирования языковой компетенции должно быть основано на взаимосвязи и учёте психологических и возрастных закономерностей, отвечающих за овладение младшими школьниками речевой, познавательной и учебной деятельностью на иностранном языке, осуществление которых будет способствовать развитию речевой, когнитивной и учебной способности обучающихся. Данная взаимосвязь реализуется посредством формирования языковой компетенции на основе развития у младших школьников характеристик продуктивной учебной деятельности, связанной с развитием общеучебных и специальных учебных умений, рефлексивных умений и отношений к деятельности, входящих в основу вышерассмотренной лингводидактической модели формирования языковой компетенции в начальной школе.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли. М., 2008. 151 с.
2. Никитенко З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография. М: Глосса-Пресс, 2010. 438 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

4. Оглуздина Т.П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения ИЯ // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Том 1. Филология. СПб., 2012. № 4. С. 197–203.

5. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986. 126 с.

### References

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. (2008) *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya: ot deystviya k mysli* [How to Design Universal Learning Activities: from Action to Thought]. Moscow. 151 p. (In Russian)

2. Nikitenko Z.N. (2010) *Razvivayushchee inoyazychnoe obrazovanie v nachal'noy shkole: monografiya* [Developing foreign language education in primary school: monograph]. Moscow: Glossa-Press. 438 p. (In Russian)

3. Koryakovtseva N.F. (2010) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies: a textbook for students of linguistic faculties of higher educational institutions]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 192 p. (In Russian)

4. Ogluzdina T.P. (2012) *Struktura yazykovoy kompetentsii v kontseptsiyakh uchenykh zarubezhnoy i otechestvennoy metodiki obucheniya IYa* [The structure of language competence in the concepts of scientists of foreign and domestic methods of teaching a foreign language] // Vestnik of LSU named after A.S. Pushkin. Volume 1. Philology. Saint-Petersburg. №4. Pp. 197–203. (In Russian)

5. Slobodchikov V.I. (1986) *O vozmozhnykh urovnyakh analiza problemy refleksii* [On possible levels of analysis of the problem of reflection]. *Problemy logicheskoy organizatsii refleksivnykh protsessov* [Problems of logical organization of reflexive processes]. Novosibirsk, 126 p. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Петрова Лиллия Геннадиевна**

доцент, кандидат педагогических наук

доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной  
коммуникации

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

petrova\_l@bsu.edu.ru

**Шевченко Наталья Николаевна**

старший преподаватель кафедры русского языка, профессионально-речевой и  
межкультурной коммуникации

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

morugina@bsu.edu.ru

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ: ПРИЗНАКИ РУССКИХ ППК С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ**

*Аннотация.* В статье говорится о важности обучения иностранцев грамматическому аспекту русской речи, в частности, способам выражения пространственных отношений. Уточняется материал для изучения. Даются характеристики семантических признаков с учётом корреляции действий и пространства, отношений формы пространства того или иного предмета указываются лексико-семантические группы существительных, входящих в конструкции с пространственной семантикой. Приводятся многочисленные примеры.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, обучение грамматике, пространственные отношения, признак, предложно-падежная конструкция.

**Petrova Lillia Gennadievna**

Associate Professor, Ph.D in Pedagogical sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Russian Language, Professional Speech and  
Intercultural Communication

Belgorod National Research University

petrova\_l@bsu.edu.ru

**Shevchenko Natalia Nikolaevna**

Senior lecturer of the Department of Russian Language, Professional Speech and  
Intercultural Communication

Belgorod National Research University

morugina@bsu.edu.ru

## **TEACHING FOREIGNERS WAYS OF EXPRESSING SPATIAL RELATIONS: SIGNS OF RUSSIAN PREPOSITIONAL-CASE CONSTRUCTIONS WITH SPATIAL MEANING**

*Abstract.* The article concerns the problem of the importance of teaching foreigners the grammatical aspect of Russian speech, in particular, the ways of expressing spatial relations.



The material for study is being clarified. The characteristics of semantic features are given, taking into account the correlation of actions and space, the relations of the shape of the space of a particular object, lexico-semantic groups of nouns included in constructions with spatial semantics are indicated. Numerous examples are given.

**Keywords:** Russian as a foreign language; grammar teaching; spatial relations; feature; prepositional case construction.

Знание и умение использовать в речи русские пространственные предложно-падежные конструкции (ППК) имеет большое значение для развития языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов. Отбирая материал для обучения иностранцев способам выражения пространственных отношений в русском языке, мы руководствовались результатами работы Е.Ю. Владимирского, который посвятил своё исследование анализу дифференциальных семантических признаков ППК. Им были уточнены характеристики семантических признаков с учётом корреляции действий и пространства, отношений формы пространства того или иного предмета; указаны лексико-семантические группы существительных, входящих в конструкции с пространственной семантикой; выделен ряд лексико-семантических глагольных групп, влияющих на семантическую окраску ППК; дана характеристика смысловым соотношениям между конструкциями [3].

Говоря о признаках отношений действий к предметам, все вышеупомянутые единицы подразделяются по значению на несколько крупных подразделений, призванных демонстрировать определённые характеристики, где речь идёт о:

- статичности – месте действия;
- динамичности – пути движения;
- движении в направлении конечного места;
- движении, которое стартовало от какого-то места.

Е.Ю. Владимирским выделено ограниченное число дифференциальных семантических признаков, характеризующих предложно-падежные конструкции с пространственным значением:

### ***I. Признак отношения действия к предмету***

Конструкция определяет местоположение предмета, осуществление действия в определенном месте (*быть в университете*), на путь (трассу) (*ходить по университету, идти мимо университета*), на движение к конечному пункту (*иду в университет*) или от исходного пункта (*иду из университета*). Исходя из вышесказанного, ППК по своему значению объединяются в несколько групп, которые:

- служат для позиционирования пространства как места, на котором располагается предмет, или локации, где имеет место какое-либо действие (*в общежитии, на уроке, за зданием и так далее*);
- служат для позиционирования пространства как места, как конечной точки, куда направлено движение (*в общежитие, на урок, за здание и так далее*);

- служат для позиционирования пространства как исходного места движения (из-за общежития, с урока, из-за здания и так далее);

4) обозначают пространство как путь движения (по общежитию, по уроку, вдоль реки, поперёк дороги, сквозь чащу, мимо здания и так далее).

## II. Признаки отношений пространственной формы и обозначаемого предмета

Согласно этому признаку, любая из подобных конструкций имеет возможность идентифицировать то пространство предметов, которое мы называем их «внутренним пространством» (занимаюсь *в общежитии*, иду *в общежитие*, иду *из общежития*, хожу *по общежитию*) или на «поверхность предмета» (лежит *на тетради*, положил *на тетрадь*, взял *с тетради*, ползёт *по тетради* и др.).

Е.Ю. Владимирскому удалось выделить 21 пространственный признак, руководствуясь критерием «отношение форм пространства к предмету», которые он наряду с соответствующими ППК разделил на:

1. Ряд признаков, зависящих от того, в каких частях предмета или части поверхности они находятся; пространство внутри предметов. Употребляется предлог в + П.п.; в срединной части предмета. Употребляется предлог *посреди* + Р.п. В эту группу попали признаки, коррелирующие с маршрутом движения, отличающиеся нюансами, внутренними объёмами в виде препятствующей среды. Употребляется предлог *сквозь* + В.п. Кроме того, пространствами, которые пересекаются по их поверхностям. Употребляется предлог *через* + В.п.

2. Ряд признаков, зависящих от нахождения за пределами предметов.

Они составляют 2 подразделения:

а) актуализующие местонахождение вне пределов предметов без учёта его сторон: употребляется предлог *вне* + Р.п.; пространственную близость: употребляется предлог *около* + Р.п.; удалённость от предмета: употребляется предлог *вдали* + Р.п.; движение мимо в непосредственной близости с предметом: употребляется предлог *мимо* + Р.п., который характерен лишь для трассы движения;

б) актуализующие положение за пределами предметов;

в) пространство, граничащее с боковыми поверхностями предметов: употребляется предлог *между* + Тв.п. [3, с. 59-60].

Смысловые отношения предложно-падежных конструкций с пространственным значением, Е.Ю. Владимирский актуализирует в виде:

1. Многочисленных семантически противопоставленных оппозиций. Приведём примеры: *в парте* ≠ *на парте* ≠ *над партой* и т.п.

2. Синонимичных ППК, в которых нет противопоставления: *у озера около озера* и т.п. [3, с. 71-72].

Конструкции, выражающие пространственные значения, могут быть представлены в виде противопоставления значений «место» – «финиш» – «старт» (*парта* – *в парту* – *из парты*); как ряды оппозиций, в которых реализуется признак: пространство

относится к предмету: *в тумбе – на тумбе, в тумбе – под тумбой*; как вектор направления конечного пункта движения: *в тумбу – на тумбу*; как вектор, по которому осуществляется движение от начального пункта: *из тумбы – с тумбы* и т.п. Под этим подразумевается, что в анализируемом языке одну и ту же ППК можно задействовать в оппозициях, представляющих собой разные их типовые разновидности. Сравним, например:

- *в книге – в книгу, в книге – из книги*;
- *в книге – на книге – под книгой* и т.п.

К разряду сильных пар языковедом были причислены ряды антонимических конструкций, например: *над столом ≠ под столом, за лесом ≠ перед лесом* и т.п. Конечный – исходный пункт движения: *из вазы – в вазу, от машины – к машине*. К числу менее сильных отходят пары ППК, типа: *в коробке – под коробкой, в коробке – над коробкой* и другие. Пары: *около портрета, над портретом – под портретом* – пример ещё более слабых единиц. Противопоставление проводится, руководствуясь одним признаком: *в тумбе – на тумбе*, т.е. пространство внутри предмета становится либо местом действия, либо оно выполняет функцию внутреннего пространства как финальной точки действия [3, с. 76–77].

Учёным были описаны сходные русские ППК с семантикой пространства. Например: *около = возле, подле* (стилистически окрашены) = *при* (с ограниченным кругом существительных) = *у* (только с неодушевленными существительными) = *близ, вблизи, близко*, выражается незначительная степень приближения, реализуется посредством предлога *под* в сочетании с творительным падежом. *Под Белгородом* – пример нейтрализации значения ППК «около + Р.п.» – «под + Тв.п.» лишь при отдельных сочетаниях слов. Синонимами считаются конструкции со сходной семантикой: *в селе – на селе, против сада – напротив сада*. В этот ряд входят конструкции, которые отличаются определёнными, но не основными стилистическими оттенками: *около Белгорода – близ Белгорода, у Белгорода – под Белгородом* и т.д. Предлогами «близ» и «около» выражается пространственная близость, но предлог «близ» наделён значением, выражающим меньшую близость в пространстве.

Примеры, когда наблюдается явление совпадения значений, конструкциям присущ ряд различных основных семантических маркеров: *ходить у огня ≠ ходить вокруг огня*, не рассматриваются как синонимичные. Реальное положение в данных случаях может быть равнозначным, однако значение предлога «у» будет трактоваться как «с одной стороны», а предлогом «вокруг» – выражается значение «с разных сторон».

Нашему родному языку присущи случаи, когда, хотя конструкциями выражаются одинаковые значения, они не могут выступать как взаимозаменяемые. Это часто наблюдается при обозначении пространства посредством упоминания географического названия [1]. Например: *в Крыму – на Белгородчине, из Ленинграда – с Сахалина* и т.д. Выбор предлога осуществляется с синхронной точки зрения, т.е. не вследствие

характера выражаемого отношения, а исходя из фактора, определяемого структурным порядком.

Конструкциями «у + Р.п.» и «около + Р.п.» выражаются синонимические отношения при условии, если их состав представлен именами неодушевленными, при этом их синонимичность маркируется наличием одинакового лексического состава. Например: *живу у дороги = живу около дороги*. Однако их нельзя причислить к синонимичным конструкциям с предлогом «около». Достаточно сравнить: *живу у тёти – живу около тёти – живу около поля*.

Уникальным видом соотношений смысловых характеристик, присущих лишь нашим русскоязычным предлогам, задействованным в актуализации пространственных отношений, считается достаточно чёткий «параллелизм» в их использовании, когда они употребляются для обозначения места, конечного пункта, исходного пункта (вопросы: где? куда? откуда?), например, *в блокноте – в блокнот – из блокнота* и т.д. То есть, когда при обозначении места при том или ином имени, употребляется предлог «в» с предложным падежом, и он же будет употреблён с винительным падежом того же имени для обозначения финальной точки движения: *в ящике – в ящик*. При обозначении же исходного пункта с предлогом «в», употребляется предлог «из» с родительным падежом. Основой параллелизма, диктующей употребление тех или иных предложных вариантов, становится общий смысл, дифференцирующий признак: *в комнате (где?), в комнату (куда?), из комнаты (откуда?); на стадионе (где?); на стадион (куда?); со стадиона (откуда?)*.

Посредством анализа ППК подлежат выявлению и чёткой характеристике группы противопоставленных и соотносящихся друг с другом предлогов, рассматриваемых через призму противопоставления и сходства. Пары антонимов (*над – под, за – перед*), а также ряды предложных синонимов (*у, при, близ, вблизи, около, подле, возле*) представлены неполно. Полизначность предлогов ППК в составе глагольно-именных пар описана скупо. Так, признак, по которому мы определяем «направленность» ППК, часто ставят в оппозицию признакам, по которым мы распознаём «расположение», «местоположение». Он может быть выявлен только в пределах словосочетаний: *находиться в городе – ехать в город; положить, поставить под парту – быть, находиться под партией*.

Вышеизложенное следует принимать во внимание в процессе отбора, организации и презентации учебного материала в целях формирования грамматико-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. Ведь главная цель обучения видится в том, чтобы, усвоив системно-структурные особенности изучаемых единиц языка, студенты научились бы пользоваться новым грамматическим инструментарием для актуализации своих коммуникативных потребностей.

### Список литературы

1. Владимирский Е.Ю. Предлоги при географических названиях // Русский язык за рубежом. 1967. № 2. С. 68–71.
2. Владимирский Е.Ю. Система предлогов с пространственным значением. – В кн.: В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М.: МГУ, 1968. С. 25–30.
3. Владимирский Е.Ю. Система предложно-падежных конструкций с пространственным значением в современном русском языке: дис. ... канд. фил. наук. М., 1972. 645 с.
4. Владимирский Е.Ю. Выражение пространственных отношений при помощи предложно-падежных конструкций // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания. Сборник спецкурсов. М.: Русский язык, 1982. С. 87–118.

### References

1. Vladimirskiy E. Yu. (1967) Predlogi pri geograficheskikh nazvaniyakh [Prepositions for geographical names]. Russian language abroad. № 2. Pp. 68–71. (In Russian)
2. Vladimirskiy E. Yu. (1978) Sistema predlogov s prostranstvennym znacheniem [A system of prepositions with spatial meaning]. In the book: V pomoshch' prepodavatelyam russkogo yazyka kak inostrannogo [To help teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Moscow State University. Pp. 25–30. (In Russian)
3. Vladimirskiy E. Yu. Sistema predlozhno-padezhnykh konstruktsiy s prostranstvennym znacheniem v sovremennom russkom yazyke: dis. ... kand. fil. Nauk [The system of prepositional-case constructions with spatial meaning in modern Russian. PhD of Philological Sciences Thesis]. Moscow. 1972 645 p. (In Russian)
4. Vladimirskiy E. Yu. (1982) Vyrazhenie prostranstvennykh otnosheniy pri pomoshchi predlozhno-padezhnykh konstruktsiy [The expression of spatial relations using prepositional-case constructions] Russian as a foreign language: topical issues of description and teaching methods. Collection of special courses. Moscow: Russkiy yazyk. Pp. 87–118. (In Russian)

**Пирогова Надежда Геннадьевна**

кандидат педагогических наук

доцент научно-образовательного центра иностранных языков

и межкультурной коммуникации

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

nadin040883@rambler.ru

## **ТРУДНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются трудности социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях в России. Представлена теория аккультурации и описываются ее компоненты. Практический опыт показывает, что помощь иностранным студентам в адаптации к академической среде в университете приводит к лучшим результатам обучения, благополучию и более высокому уровню мотивации к учебе. Подробно описываются некоторые проблемы, с которыми могут столкнуться студенты в процессе адаптации, и предложены способы их решения.

**Ключевые слова:** иностранный студент; адаптация; преподаватель; образовательная среда; общение; трудности.

**Pirogova Nadezhda Gennadevna**

Ph.D in Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Scientific and Educational Center for Foreign Languages  
and Intercultural Communication

Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University

nadin040883@rambler.ru

## **CHALLENGES OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

**Abstract.** The paper looks at the challenges of socio-cultural adaptation of international students getting education in higher educational institutions in Russia. Acculturation theory is presented and its components are described. Practical experience indicates that helping foreign students to adapt to the academic environment at the university leads to better learning outcomes, wellbeing, and higher levels of motivation. The papers presents some problems that foreign students can face in the process of adaptation and the solutions to them are given.

**Keywords:** international student; adaptation; teacher; learning environment; interaction; challenges.

Although the number of international students has decreased in recent years in Russian universities, it is still growing worldwide [9]. According to the statistics the total number of international students has reached 5.6 million around the world [14].

Despite all the restrictions, international students are looking for ways to get higher education in universities in our country. International students pay special attention to the quality of education at the universities they choose. Additionally, learners' social interactions affect their levels of overall satisfaction [5].

The higher education curriculum in Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University aims to equip international students with necessary qualification for a job in the fields of biotechnology and chemical technology. Higher education graduates should get profound theoretical knowledge in key subjects and master such important soft skills as critical thinking, problem solving and effective communication skills [10].

When international students who come to study in Russian universities are first exposed to a foreign culture they undergo several behavioral, psychological, and cognitive adjustments. Upon arrival in Russia, they face a whole range of problems as they adopt to the new environment. These could vary from homesickness and language barriers, to stress and inability to take part in social interactions. Research on sociocultural adaptation has developed several theories, but for the aim of this research the sociocultural adaptation theory, proposed by Ward and Kennedy, is applied [17]. The researchers differentiated between the psychological adaptation, which deals with the affective/emotional domain and has to do with factors related to the mental health of people, and the sociocultural adaptation, which addresses the behavioral side and is associated with factors dealing with educational institution, work, or family problems [16]. Importantly, these two adaptation outcomes, although closely related, represent different domains. Psychological adaptation comes before sociocultural adaptation.

Ward stresses that there is a learning-curve while people adjust to their new culture and that "culture specific skills are required to negotiate the new cultural milieu" [15, p. 413]. Skills are enhanced as individuals spend more time in the host culture and, thus, cultural learning is improved. Success in mastering new skills allows for better application of the skills used in new situations. Cultural gap between the host and the home country and period of time spent abroad, have been proposed as crucial factors which determine how successfully these sociocultural adjustments are made. In different cultures, the number and the intensity of the encounters will be bigger, and the differences will be more evident than in similar cultures [12]. Consequently, it is widely accepted that different degrees of sociocultural adaptation will occur based on the time period spent in another culture. The longer the individual stays abroad, the greater the contact with the local culture and the more substantial the achievements in socio-cultural adaptation.

The Russian researchers mostly look at the problem of international students' adaptation from the pedagogical point of view [7], [13].

The paper aims to determine the difficulties of socio-cultural adaptation that international students often experience while studying in our country.

Acculturation is one of the key theories in the scientific literature at measuring the level of satisfaction among international students. According to acculturation model developed by Berry, there should be a distinction between a person's conservatism attitude and his eagerness to communicate with the host culture [2]. Acculturation theory focuses on the effects of interaction between various cultures. The adaptation variables appear as an outcome of the acculturation process experienced. Individual adaptation deals with the psychological experiences of the minority members of the society during their cultural adaptation [3]. Process of individual adaptation can be classified as psychological and socio-cultural adaptation [4], [18].

Socio-cultural adaptation incorporates the members of cultural minorities adopting particular features of the mainstream culture and living a kind of a new life [4]. Research indicates that the socio-cultural adaptation difficulties experienced by international students cause them to have motivational and psychological problems. These challenges also make international students adapt to a new environment more difficult [11]. Adaptation difficulties boost learners' feelings of anxiety. When international students have troubles interacting with their new social environment, their academic performance reduces and they become more dissatisfied. Learners' socio-cultural adaptation challenges also decrease the factors that encourage them [17]. As the result, students with low levels of motivation are more likely to have low life and academic satisfaction levels.

Let us have a look at key socio-cultural adaptation difficulties that international students may have while studying at Russian universities. Students from different countries aim to get a high quality education abroad. Nevertheless, international students interact with the university students they study with while getting their education, becoming a part of the host society. The social relations international students have in the community, the emotions they experience, the difficulties they face, the attitudes and perspectives of the society to them can also influence the quality of life of these learners. The international acceptance and the service quality of education are essential. Practical experience indicates that international students can have adaptation difficulties in their new environment. These challenges may also affect the quality of students' educational experiences, university preferences, and career after graduation.

Researches are constantly carried out to identify the academic and language problems of students studying abroad. According to the research, economic issues, human relations, accommodation, food, clothing, society's perspective on international students and traditions are crucial factors that international students are affected by during getting their education abroad [8].

Individuals who appear in a different environment than their cultural context in foreign countries usually experience cultural communication problems. It is important to note that socio-cultural adaptation level can differ according to behaviors and attitudes of various cultural groups as well as individual characteristics. Research indicates that it is also true for international students [6].



An international student studying at the undergraduate level stays in Russia for at least four years and interacts with a different culture. The socio-cultural challenges international students experience are concerns or problems that stem from cultural difficulties, foreign language deficiency, social interaction, academic development, finance of education, religion, security, and tradition [11].

It should be mentioned that in most cases international students face academic adjustment difficulties when they enter Russian universities. This is mostly due to the secondary education they received in their own country and the cultural context in which they grew up. The cultural interaction that international students are exposed to in their new environment may cause severe stress and negatively influence their learning experience. Language deficiency affects social interaction and academic achievement in a negative way, thus makes socio-cultural adaptation more difficult [1]. International students can experience a real cultural shock in the new educational environment they appear, and even negative attitudes to international students might develop in the society due to certain misperceptions [9].

To summarize, in order for the international students to be culturally adapted to Russian culture, well-structured adjustments should be included in academic programs and extra-curricular activities. Well-developed and implemented program for international students will be conducive to socio-cultural adaptation of students and will allow to achieve positive cultural outcomes.

### Список литературы

1. Иванова М., Титкова Н. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого курса к высшему учебному заведению: методика. Рекомендации преподавателям. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный технический университет, 1993. 15 с.
2. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: автореф. дис. канд. псих. наук. Ленинград, 1980. 19 с.
3. Bastien G., Seifen-Adkins T., Johnson L.R. Striving for success: Academic adjustment of international students in the US // Journal of International Student. Vol. 8(2). 2018. Pp. 1198-1219.
4. Berry J.W. A psychology of immigration // Journal of Social Issues. Vol. 57(3). 2001. P. 615-631
5. Berry J.W. (2006) Stress perspectives on acculturation / The Cambridge Handbook of Acculturation psychology. Cambridge University Press, 2006. Pp. 43-57.
6. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge University Press. 2011. 612 p.
7. Finn M., Darmody M. What predicts international higher education students' satisfaction with their study in Ireland? // Journal of Further and Higher Education, 2017. Vol. 41(4). P. 545-555.

8. Güzel H., Glazer S. Demographic correlates of acculturation and sociocultural adaptation: Comparing international and domestic students // *Journal of International Students*. Vol. 9(4). 2019. P. 1074–1094. (In English)
9. Kiroglu K., Kesten A., Elma C. Socio-Cultural and economical problems of undergraduate international students in Turkey // *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. Vol. 6(2). 2010. Pp. 26–39.
10. Nada C.I., Araújo H.C. "When you welcome students without borders, you need a mentality without borders" internationalisation of higher education: Evidence from Portugal // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(9). Pp. 1591–1604.
11. Oliver B., Jorre de St Jorre T. Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers // *Higher Education Research and Development*. 2018. 37(4). Pp. 821–836.
12. Pan J.Y., Yue X., Chan C.L.W. Development and validation of the acculturative hassles scale for Chinese students (AHSCS): An example of mainland Chinese university students in Hong Kong // *Psychologia*. 2010. Vol. 53(3). Pp. 163–178. (In English)
13. Savicki V., Adams I., Wilde A., Binder F. *Intercultural Development: Topics and Sequences / Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Pub. 2008. Pp. 154–172.
14. UNESCO. *Inbound internationally mobile students by continent of Origin*. UIS, 2018. (In English)
15. Ward C. The A, B, Cs of acculturation / *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press. 2001. Pp. 411–415.
16. Ward C., Kennedy A. Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home // *International Journal of Psychology*. Vol. 28(2). 1993. Pp. 129–147.
17. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 22. Pp. 659–677.
18. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1999. Vol. 30(4). P. 422–442.

### References

1. Bastien G., Seifen-Adkins T., Johnson L.R. (2018). Striving for success: Academic adjustment of international students in the US. *Journal of International Student*. Vol. 8(2). Pp. 1198–1219. (In English)
2. Berry J.W. (2001) A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. Vol. 57(3). Pp. 615–631. (In English)
3. Berry J.W. (2006) Stress perspectives on acculturation. *The Cambridge Handbook of Acculturation psychology*. Cambridge University Press. Pp. 43–57. (In English)
4. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. (2011) *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge University Press. 612 p. (In English)

5. Finn M., Darmody M. (2017) What predicts international higher education students' satisfaction with their study in Ireland? *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 41(4). Pp. 545–555. (In English)
6. Güzel H., Glazer S. (2019) Demographic correlates of acculturation and sociocultural adaptation: Comparing international and domestic students. *Journal of International Students*. Vol. 9(4). Pp. 1074–1094. (In English)
7. Ivanova M., Titkova N. (1993) Socio-psychological adaptation of foreign students of the first year to the higher education institution: method. recommendations to teachers. Saint-Petersburg: The Saint- Petersburg State Technical University. 15 p. (In Russian)
8. Kıroglu K., Kesten A., Elma C. (2010) Socio-Cultural and economical problems of undergraduate international students in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. Vol. 6(2). Pp. 26–39. (In English)
9. Nada C.I., Araújo H.C. (2019) "When you welcome students without borders, you need a mentality without borders" internationalisation of higher education: Evidence from Portugal. *Studies in Higher Education*. Vol. 44(9). Pp. 1591–1604. (In English)
10. Oliver B., Jorre de St Jorre T. (2018) Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research and Development*. 37(4). Pp. 821–836. (In English)
11. Pan J.Y., Yue X., Chan C.L.W. (2010) Development and validation of the acculturative hassles scale for Chinese students (AHSCS): An example of mainland Chinese university students in Hong Kong. *Psychologia*. Vol. 53(3). Pp. 163–178. (In English)
12. Savicki V., Adams I., Wilde A., Binder F. (2008) *Intercultural Development: Topics and Sequences. Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Pub. Pp. 154–172. (In English)
13. Shiryaeva I.V. Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k uchebno-vospitatel'nomu protsessu v sovetskom vuze [Peculiarities of foreign students' adaptation to teaching and learning process in the Soviet higher education institution. PhD of Philological Sciences Thesis]. Leningrad, 1980. 19 p. (In Russian)
14. UNESCO. Inbound internationally mobile students by continent of Origin. UIS, 2018. (In English)
15. Ward C. (2001) The A, B, Cs of acculturation. *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 411–415. (In English)
16. Ward C., Kennedy A. (1993) Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*. Vol. 28(2). Pp. 129–147. (In English)
17. Ward C., Kennedy A. (1999) The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 22. Pp. 659–677. (In English)
18. Ward C., Rana-Deuba A. (1999) Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 30(4). P. 422–442. (In English)

**Уланова Ольга Борисовна**

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры иностранных и русского языков

Российский Государственный Аграрный Университет – МСХА им. К.А. Тимирязева

undina52@gmail.com

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности организации обучения иностранных студентов русскому языку с учётом закономерностей развития произвольного внимания. Сравниваются закономерности грамматики русского и английского языков. Делаются выводы о причинах трудностей усвоения русского языка для англоязычных студентов. Выделяются аспекты русского языка, требующие сосредоточения внимания для их усвоения. Приводятся примеры видов заданий по русскому языку для овладения ими с учётом закономерностей развития внимания. Указываются приёмы развития произвольного внимания средствами русского языка.  
*Ключевые слова:* английский язык, иностранный студент, коммуникативный аспект, объём внимания, организация внимания, понимание, произвольное внимание, русский язык, системообразующий фактор, сосредоточение.

**Ulanova Olga Borisovna**

Ph.D in Psychological Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Foreign and Russian Language Department

The Russian State Agrarian University- Moscow Timiryazev Agricultural Academy

undina52@gmail.com

## **DEVELOPING THE FOREIGN STUDENTS' VOLUNTARY ATTENTION IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSES**

*Abstract.* The paper considers the features of organizing teaching foreign students the Russian language taking into consideration the voluntary attention development regularities. It compares the Russian and English language grammar regularities. The research makes the conclusions about the reasons for the difficulties in mastering the Russian language by the English-speaking students. It specifies the Russian language aspects requiring the attention concentration for mastering them. The paper gives the examples of the tasks in the Russian language for mastering them with taking the attention development regularities into account. It highlights the ways of developing voluntary attention by means of the Russian language.

**Keywords:** English language, foreign student, communicative aspect, attention span, attention organization, comprehension, voluntary attention, Russian language, systematic factor, concentration.

**Актуальность.** Тема нашей работы актуальна, потому что она основывается на данных нескольких научных дисциплин, включая психологию, методику обучения русским языком и языкознание. Так, с позиций психологии под вниманием, в целом, понимается избирательная направленность восприятия на той или иной объект или явление жизни [2]. Произвольное внимание, в частности, рассматривается как внимание, требующее сознательного самоконтроля и волевой регуляции деятельности [1]. Мы полагаем, что внимание является одним из важнейших психических процессов, требуемых для эффективного обучения. Известно, что образование студентов предполагает овладение большим объёмом сложных знаний. По этой причине при малой степени сосредоточенности внимания снижается эффективность овладения знаниями и уровень развития умений студентов. По этой причине, с нашей точки зрения, именно внимание способно объединить проблематику психологии и методики овладения учебными дисциплинами с целью достижения высокого уровня развития образовательного процесса.

**Цель, предмет и объект исследования.** Цель исследования заключается в том, чтобы разработать ряд методических приёмов, способствующих развитию произвольного внимания иностранных студентов на занятиях русским языком. При этом методические приёмы, используемые на занятиях русским языком, следует считать предметом исследования, а развитие произвольного внимания – объектом исследования.

**Задачи исследования.** Задачи исследования: 1) уточнить понятие произвольного внимания с позиций разных дисциплин; 2) сравнить русский и английский язык по сложности для овладения иностранными студентами; 3) обосновать значение произвольного внимания для овладения сложными аспектами учебных дисциплин; 4) выделить аспекты русского языка, способные внести вклад в развитие произвольного внимания студентов и обосновать выбор этих аспектов; 5) перечислить характеристики внимания, развиваемые в ходе усвоения разных аспектов языка; 6) разработать задания по русскому языку для каждого аспекта, вносящие вклад в развитие произвольного внимания студентов.

**Проблема исследования и её обоснование.** Как известно, русский язык представляет собой язык, который относится к восточной группе славянских языков, принадлежащих индоевропейской семье языков. Русский язык во многом представляет собой более сложную систему, чем другие языки (например,

английский язык). Мы выделили общую особенность существующих сложностей как более креативный подход к применению языковых средств, чем структурный подход английского языка. Известно, что грамматика представляет собой систему правил построения, как словосочетаний, так и предложений. Английское предложение отличается строго определённым порядком слов, который можно легко: 1) понять; 2) запомнить. **Понимание** основывается на том, что в данной последовательности главные члены предложения сопровождаются второстепенными членами. **Запоминанию** подвергается следующая последовательность слов: подлежащее, сказуемое, дополнение; обстоятельство (как? где? когда?). Для русского предложения характерен вольный порядок слов (например, «Зима наступила быстро в этом году»; «В этом году быстро наступила зима»; «Наступила зима быстро в этом году»). При этом перестановка слов определяется эмоциональным отношением говорящего человека к передаваемому контенту.

Следовательно, проблема исследования заключается в том, что иностранным (в частности, англоязычным) студентам трудно овладевать грамматикой русского языка [3]. С нашей точки зрения, причина этого заключается в принадлежности английского и русского языков к разным языковым подгруппам, группам и веткам. В частности, английский язык представляет собой язык, принадлежащий к англо-фризской подгруппе западной группы германской ветки индоевропейской языковой семьи.

**Гипотеза исследования.** Мы полагаем, что именно произвольное внимание следует считать системообразующим фактором в учебной деятельности, служащим главным средством преодоления сложностей в усвоении русским языком как иностранным.

**Метод исследования.** Основные методы исследования: сравнительный и системный анализ. Сравнительный анализ предоставил возможность сравнить некоторые особенности русского и английского языков. Системный анализ позволил рассмотреть язык как систему взаимосвязанных компонентов.

**Методология и результаты исследования.** Мы выделили аспекты проявления внимания на занятиях русским языком как иностранным.

Первый аспект внимания – его объём, под которым понимается количество осмысливаемого студентами материала. Мы выделили несколько приёмов расширения объёма внимания студентов. Один из критериев – увеличение количества требований к выполнению студентами контрольных заданий. Так, кроме правильности от студентов требуется полнота ответа. Приведём пример контрольного задания на знание грамматики русского языка, выполняемого поэтапно. Преподавателю следует: 1) проработать алгоритм выполнения задания

поэтапно в логичной последовательности; 2) информировать студентов о требованиях (в частности, получении общей оценки за выполнение всех этапов работы); 3) поставить в известность о выставлении общей оценки за выполнение все этапов работы.

Второй критерий заключается в умении преподавателя организовать внимание студента с помощью формулировки этапов выполнения задания в правильной последовательности. Последовательность формулировок должна соответствовать последовательности выполнения заданий студентами.

Приведём пример задания, предлагаемого студентам и направленного на овладение грамматическими аспектами русского языка, по теме «Определительные конструкции». Студентам требуется: 1) найти конструкцию с определительным союзным словом в исходном предложении; 2) перевести её на родной язык студента (например, на английский язык); 3) переделать конструкцию с союзным словом на конструкцию с причастным оборотом в роли определения; 4) перевести получившееся предложение на английский язык. Приведём пример предложений с переводом на английский язык: 1) исходное предложение (*Мальчик, который читает книгу, сидит на диване.* – *The boy who is reading a book is sitting on the sofa*) и 2) полученное предложение (*Мальчик, читающий книгу, сидит на диване.* – *The boy reading a book is sitting on a sofa*).

Кроме того, полнота ответа может оцениваться в рамках тестового задания на уровне одного предложения, когда оно содержит больше одного критерия выполнения работы. Так, например, в задании даётся предложение с несколькими троеточиями, вместо которых надо выбрать правильный вариант ответа с точки зрения: 1) окончания: а) глагола; б) существительного; 2) предлога. Вот пример: «*Девочка держ...ручк... .. рук....*»

1. -ат, -а, в, -а
2. -ит, -а, на, -е
3. -ит, -у, в, -е

Студентам сообщается заранее, что выбор варианта ответа не может быть оценен как частично правильный, а только как или правильный, или ошибочный. Поэтому сосредоточенность внимание студента заключается в способности дочитать все варианты ответа до конца, чтобы не перепутать один вариант ответа с другим похожим вариантом.

При этом уровень внимания заключается в сосредоточении студента на многообразии грамматических аспектов в рамках одного предложения (в частности, на спряжении глаголов, падежах существительных и значениях разных предлогов).

Третий критерий организации внимания был охарактеризован нами как наличие системообразующего фактора, объединяющего все этапы выполнения одного и того же задания. Как известно, под системообразующим фактором понимается фактор, формирующий систему. В приведённом выше примере

фактором, объединяющим две темы – придаточные предложения и причастия, следует считать то, что обе конструкции выполняют функцию определения.

Второй аспект внимания был охарактеризован нами как коммуникативный аспект (проявляемый в ходе общения с другими участниками учебного процесса). В качестве примера приведём задание, объединяющее задания по фонетике и грамматике. Как известно, под фонетикой понимается раздел языкознания, изучающий произношение и интонацию.

Коммуникативный аспект работы заключался в том, что успешность выполнения студентами задания определялась по уровню сосредоточенности на речевых высказываниях других студентов.

Полезно организовывать работу в командах и парах с постепенным усложнением. Так, в начале обучения даётся простое задание, требующее внимание к произнесению одного и того же слова с разным ударением. Так, студенты делятся на пары, и в ходе выполнения задания одно и то же слово произносится каждым членом пары с разным ударением (например, *добела- добела, ржаветь- ржаветь, творог- творог).*

Далее давалось более сложное задание для пары студентов, при выполнении которого участники пары по очереди произносили одно и то же предложение, используя логическое ударение на разных словах. Как известно, под логическим ударением понимается выделение голосом важнейших слов в предложении. От второго участника пары требовалось повторить слово, выделенное логическим ударением (в частности, высотой голоса) и задавать вопрос на русском языке к этому члену предложения.

Приведём пример предложения: «Петя хорошо играет на флейте».

- Петя хорошо играет на флейте.
- Петя. Кто хорошо играет на флейте?
- Петя хорошо играет на флейте.
- Хорошо. Как Петя играет на флейте?
- Петя хорошо играет на флейте.
- Играет. Что Петя хорошо делает?
- Петя хорошо играет на флейте.
- На флейте. На чём Петя хорошо играет?

Мы выяснили, что трудность сосредоточения внимания заключается в том, что не все студенты могут сосредоточиться не только своих высказываниях, но и на высказываниях других участников учебного процесса.

**Заключение.** Наше исследование имеет теоретическую важность, потому что в ходе него уточняется смысл понятий «внимание» в целом и «произвольное внимание» с позиций разных научных дисциплин. Также в нём изучается состав



понятия «внимание», то есть внимание рассматривается как система. Кроме того, исследование обладает практической важностью, поскольку позволяет организовать обучение иностранных студентов русскому языку с учетом их особенностей психологического развития.

#### Список литературы

1. Бруннер Е.Ю. К вопросу о психологии произвольного внимания // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 42–53.
2. Иовенко Е.Ю. Внимание как психологический ресурс // Молодой учёный. 2012. № 12 (47). С. 409–412.
3. Пепеляева Е.А., Попова О.А. Особенности обучения иностранных студентов русскому языку как языку специальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72) в 3-х ч. Ч. 3. С. 203–205.

#### References

1. Brunner E.Yu. (2016) K voprosu o psikhologii proizvol'nogo vnimaniya [On the question of the psychology of arbitrary attention]. Humanities. № 1 (22). Pp. 42–53. (In Russian)
2. Iovenko E.Yu. (2012) Vnimanie kak psikhologicheskii resurs [Attention as a psychological resource]. Young scientist. №. 12 (47). Pp. 409–412. (In Russian)
3. Pepelyaeva E.A., Popova O.A. (2017) Osobennosti obucheniya inostrannykh studentov russkomu yazyku kak yazyku spetsial'nosti [Features of teaching foreign students Russian as a specialty language]. Philological Sciences. Questions of theory and practice. № 6 (72) in 3 parts. Part. 3. Pp. 203–205. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

**Шамсутдинова Айгуль Аглямовна**

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации

Российский государственный социальный университет

a.a.shamsutdinova@gmail.com

## **ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКОВ РКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос использования лексико-фразеологических средств для формирования образа России в текстах учебников РКИ при изучении предложного падежа. Автор исследует речевые конструкции, которые используются для описания культуры, истории, географии и других аспектов России. Анализ показывает, что многие фразеологические выражения могут помочь создать живой, красочный и точный образ России в учебных материалах. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности преподавателями РКИ при подготовке и проведении занятий.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, лексико-фразеологические средства, формирование образа России, тексты учебников РКИ, изучение предложного падежа, культура, география и история России, национальный характер, образ народа, красота природы, экономика и промышленность, наука и технологии, искусство и литература.

**Shamsutdinova Aigul Aglyamovna**

Lecturer at the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian State Social University

a.a.shamsutdinova@gmail.com

## **LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL MEANS OF FORMING THE IMAGE OF RUSSIA IN THE TEXTS OF RFL TEXTBOOKS IN THE STUDY OF THE PREPOSITIONAL CASE**

*Abstract.* The article deals with the issue of using lexical and phraseological means to form the image of Russia in the texts of RFL textbooks when studying the prepositional case. The author explores the speech constructions that are used to describe the culture, history, geography and other aspects of Russia. The analysis shows that many phraseological expressions can help create a lively, colorful and accurate image of Russia in educational materials. The results of the study can be used in practice by teachers of RFL in the preparation and take of classes.

**Keywords:** Russian as a foreign language, lexical and phraseological means, formation of the image of Russia, texts of Russian as a foreign language textbooks, study of the prepositional case, culture, geography and history of Russia, national character, image of the people, beauty of nature, economy and industry, science and technology, art and literature.

В последнее время все большее внимание уделяется изучению русского языка как иностранного (далее – РКИ). На сегодняшний день в российских вузах обучается свыше 351 тыс. иностранных граждан. «По отношению к 2021 году количество иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ, в этом году выросло на 8,4%» [19]. Иностранные обучающиеся, которые хотят получить высшее образование в России, как правило, перед поступлением в вузы проходят обучение РКИ на подготовительных факультетах. Также в соответствии с утвержденными «Требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан» изучают такие дисциплины, как «Русский язык как иностранный», «Литература», «Страноведение», «История России» (гуманитарный профиль) [18].

В образовательном процессе в таком случае принимают участие представители разных стран и, соответственно, различных культур. Как минимум, преподаватель в качестве представителя России, и студенты в качестве представителей своей страны/своих стран. Так, две стороны образовательного процесса – преподаватель и студент – изучают не только языковые особенности, но также и экстралингвистические факторы, «влияющие на понимание лингвистических парадигм и их использование в различных контекстах, а сами в свою очередь формируют образ родной страны в сознании носителей другой культуры, представителей другой страны» [11, с. 38].

В этой статье будет рассмотрено влияние лексико-фразеологических средств на формирование образа России в текстах учебников РКИ при изучении предложного падежа. Источником материала для исследования послужили учебные комплексы по РКИ, изданные в России (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. «Дорога в Россию», Чернышов С.И., Чернышова А.В. «Поехали!», Родимкина А., Ландсман Н. «Россия: день сегодняшний»), Чешской Республике (Белинцева О., Джанек А. «Učebnice současné ruštiny», Орлова Н. «Класс!», Елинек С. «Радуга по-новому»), Республике Болгарии (Радкова А.Д., Деянова-Атанасова А.Д., Чубарова О.Е. «Матрёшка»), КНР (叶菱, 克雷洛娃 («Новый Восток», 1–8), «Русский язык в вузах», 1–8). Выбор учебников обусловлен тем, что они относятся к наиболее популярным среди преподавателей РКИ, используются в школах, вузах и языковых школах.

При отборе материала и при определении последовательности введения падежей в практике преподавания РКИ большинство специалистов руководствуются частотностью, функциональной значимостью и употребительностью форм. Исходя

из функционально-системного лингводидактического описания языкового материала, предложный падеж, как правило, вводится сразу после именительного. Это связано с относительной простотой предложного падежа, а также тем, что именно он позволяет строить элементарные предложения на лексике, вводимой в начальный период обучения.

Лексико-фразеологические средства – это особые единицы, которые могут обладать культурной и исторической семантикой, вызывать ассоциации, формировать образ. Нередко верное толкование и использование в русском языке определенных слов, словосочетаний или фразовых единиц зависит от того, знакомы ли мы с их историческим происхождением и политической обстановкой страны, известны ли нам сведения из географии России, а также от конкретных речевых ситуаций, в которых мы можем использовать данные единицы [16, с. 192].

Один из наиболее ярких примеров использования лексико-фразеологических средств при изучении предложного падежа является описание России как большой страны (или страны больших объектов) природных богатств. Об этом свидетельствует использование таких лексем, как «просторы», «дали», «поля», «равнины», «леса», «реки», «морья», «озера», «нефть», прилагательные «бездонные», «голубое», «великая», «могучая», «бескрайняя», «огромные», «большие», «огромный», «бесконечный», «крупнейший» и т.п. Например: «Озеро Байкал – огромный резервуар пресной воды» [9, с. 12], «Главный универсальный магазин – один из самых больших магазинов в Москве» [12, с. 68], «В каждой части России в Евразии смены времен года имеют свои особенности» [17, с. 25]. На это также указывает использование в текстах различных числовых показателей (размеры, объемы, численность и пр.). Например: «<...> в столице проживает свыше десяти миллионов человек» [5, с. 94], «Но вы попробуйте искупаться в горной реке, подышите нашим воздухом, попейте воды из чистого ручья, и вы поймете, что такое отдых в Сибири» [9, с. 22], «Главное богатство курортов – это уникальные минеральные источники и месторождения лечебной грязи» [5, с. 219].

Идея широкой российской географии наиболее полно отражена в теме путешествий, которая предлагает обучающимся информацию о самых разных городах России. Например: «Сейчас мы находимся на обзорной площадке на горе Ахун. Вы видите, что Сочи расположен на побережье Чёрного моря. Он находится на одной географической широте с городом Варна и на одном меридиане со столицей России – Москвой. На севере город окружают Кавказские горы. В районе Сочи море никогда не замерзает» [13, с. 21].

Россия также представляется как страна друзей, дружеских связей: «друг», «подружиться», «найти друзей», «познакомься» и т.п. Например: «Больше всего мне понравились в России люди!» [9, с. 120], «Даша, у тебя в Москве появились надежные друзья» [12, с. 98]. Использование таких единиц позволяет сформировать образ России как могущественной, величественной, необъятной, просторной и уютной страны,

где живут душевные и гостеприимные люди. С помощью данных лексико-фразеологических средств передаются масштаб и живописность российской природы. В текстах учебников подчеркивается красота страны и красота различных объектов русской культуры. Используются следующие лексемы: «красиво», «красивый», «красивейший», «хорошо», «хороший», «очень нравится», «привлекать», «поражает красотой» и т.д. Например: «Рядом Волга, лес, везде березки, яблони. У нас летом так красиво!» [5, с. 67], «Ах, Вероника, как я тебе завидую! Ты живешь в прекрасном городе! (прим. автора – о Петербурге)» [12, с. 53], «Он до сих пор поражает своей красотой (прим. автора – о ГУМе)» [12, с. 68].

Также зачастую в текстах учебников по РКИ Россия представлена страной с богатой культурной традицией. Это подтверждает, прежде всего, включение в состав учебников большое количество текстов о деятелях культуры, о реалиях различного времени, а также использование в контекстах определенных слов и словосочетаний, таких как «огромное количество памятников», «знаменитый», «разнообразие», «шедевр», «уникальный», «всемирно известный», «один из самых известных ... мира», «прославил русскую культуру», «достигнуть мирового уровня», «славится», «красивейший», «высокий», «длинный», «очень, много», «множество», «огромное количество», «несчётное количество», «многочисленный», «уютный», «удобный», «фешенебельный», «комфортабельный» и т.д. Например: «Талантом и мастерством этой примабалерины восхищались во многих странах мира (прим. автора – о М. Плисецкой)» [12, с. 92]. Одним из лучших примеров сочетания традиций и современности, по текстам учебников РКИ, является Москва: «В России сохраняются такие традиционные праздники, как Пасха. Пасху празднуют по всей стране. <...> С древних времен сохранился в России обычай провожать зиму и встречать весну праздником веселой Масленицы. <...> Новые памятные дни теперь отмечаются и в России как профессиональные праздники (День учителя, День строителя, День космонавтики) [17, с. 37].

Можно сделать небольшой вывод о том, что в общем и целом для подобных контекстов характерно использование превосходной степени прилагательных и наречий, лексики со значением величин, большого количества, высокой степени того или иного (прежде всего, положительного) качества, интенсивности действия и пр.

Наконец, лексико-фразеологические средства также могут использоваться для формирования образа современной России. В текстах учебников РКИ встречаются такие образы, как «многонациональное государство», «влиятельная политическая сила» и «высокий уровень жизни». Использование такой лексики позволяет сформировать образ России как современной и многонациональной страны с развитой экономикой и политической мощью.

Однако существуют учебники по русскому языку как иностранному, где образ России и русского человека в текстах представлен в негативном ключе. Так, в учебнике «Россия: день сегодняшний» в текстах, часть из которых заимствована из журнала «Огонек», прослеживается некое презрение к России и злая ирония.

Представим некоторые характерные сентенции из текстов данного учебника: «С Валеркой мы познакомились в московском метро. Он собирает подаяние... Валеркин бизнес, оказывается, самый популярный среди столичных подростков...»; «Сельский труд на Руси всегда был тягостным и ненавистным, и занимались им только оттого, что надо же было что-то есть»; «О проблемах безопасности иностранных студентов, обучающихся в Петербурге, говорят и пишут очень давно, и связаны они прежде всего с неонацистскими молодёжными группировками... Антифашистских организаций в СПб гораздо меньше, чем фашистских...». [14, с. 44]. К сожалению, подчас они воспринимаются как подтверждение распространённых в их государствах негативных стереотипов о России. Неоднозначные с точки зрения этики материалы можно обнаружить и в других современных универсальных учебниках и пособиях по РКИ. Например, во второй части популярного учебника «Поехали!» [15], авторы которого нередко в текстах и упражнениях используют темы постоянного пьянства россиян, коррупции, мафии, казино. С нашей точки зрения, такие примеры некорректны, недопустимы в учебниках по изучению языка. Это способствует формированию негативного образа России и русских на международной арене.

В заключение отметим, что все же в подавляющем большинстве случаев с помощью лексико-фразеологических средств в текстах учебников РКИ формируется положительный образ России как страны с богатым культурными и историческим наследием.

Таким образом, лексико-фразеологические средства играют важную роль в формировании образа России в текстах учебников РКИ при изучении предложного падежа. Использование таких средств позволяет показать Россию как живую и духовную страну, получить яркое и наглядное представление о ней и погрузиться в культуру и образ жизни российских граждан.

#### Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2013. 344 с.
2. Антонова В.Е., Нахабин М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2011. 256 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2012. 200 с.
4. Барышникова Е.Н., Нгор Сарр. Роль учебника русского языка как иностранного в образовательной системе Сенегала // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2008. № 2. С. 48–52.

5. Белинцева О., Джанек А. Učebnice současné ruštiny: учебник современного русского языка. Brno: Computer Press, 2009, 556 с.
6. Белова Д.Н. Метафора зеркала и трансформация женского образа в изобразительном искусстве // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (75). С. 41–45.
7. Головатина В.М. Образ России и русских в учебниках русского как иностранного, изданных в Чехии // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII: материалы Международной научной конференции. г. Брно (Чешская Республика). 2018 г. С. 82–92.
8. Дзюба Е.В. Образ России в болгарских учебниках по русскому языку как иностранному. Часть 1: на материале учебников для школьников среднего звена // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 58–69.
9. Елинек С. Радуга по-новому: учебный комплекс по русскому языку. Пльзень: Fraus, 2007–2011. 144 с.
10. Клименко Г.В. Семантическая структура лексемы «лицо» // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: Макс-Пресс, 2013. № 9. С. 100–105.
11. Нгома, А.Д. Имидж России в контексте преподавания русского языка как иностранного // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 38–43.
12. Орлова Н. Класс!: учебник по русскому языку. Прага: Klett, 2010–2012. 300 с.
13. Радкова А.Д., Деянова-Атанасова А.Д., Чубарова О.Е. Матрёшка: учебник по русскому языку. София: Просвета, 2017. 150 с.
14. Родимкина А., Ландсман Н. Россия: день сегодняшний. СПб.: Златоуст, 2008. 232 с.
15. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!: учебник. СПб.: Златоуст, 2019. 176 с.
16. Шамсутдинова А.А. Игра-викторина как лингвокультурологический компонент на занятиях по русскому языку как иностранному // Научно-теоретические аспекты коммуникативных методик в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел: материалы Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 191–194.
17. 叶菱, 克雷洛娃 Русский язык в вузах, 1-8 (Новый Восток, 1–8): учебник по русскому языку. Пекин: 北京外国语大学, 莫斯科普希金俄语学院, 1994. 324 с.
18. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт), утвержденные приказом Минобрнауки России от 8 мая 1997 г. № 866. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_99063/885769b1e9f71c81bd5aec055ec4c67b1432c8ae/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99063/885769b1e9f71c81bd5aec055ec4c67b1432c8ae/) (дата обращения: 30.04.2023 г.).

19. Число иностранных студентов в России в 2022 году выросло на 8,4%. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (дата обращения: 10.04.2023).

### References

1. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2011) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (bazovyy uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (basic level)]. Moscow: TsMO MGU im. Lomonosova; Saint-Petersburg: Zlatoust. 256 p. (In Russian)
2. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2012) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (pervyy uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (first level)]. Moscow: TsMO MGU im. Lomonosova; Saint-Petersburg: Zlatoust. 200 p. (In Russian)
3. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2013) *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyy uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (elementary level)]. Moscow: TsMO MGU im. Lomonosova; Saint-Petersburg: Zlatoust. 344 p. (In Russian)
4. Baryshnikova E.N., Ngor Sarr. (2008) *Rol' uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo v obrazovatel'noy sisteme Senegala* [The role of the textbook of Russian as a foreign language in the educational system of Senegal]. *Vestnik RUDN. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching*. Pp. 48–52. (In Russian)
5. Belintseva O., Dzhanek A. (2009) *Uchebnik sovremennogo russkogo yazyka* [Textbooks of contemporary Russian]. Brno: Computer Press, 2009. 556 p. (In Czech)
6. Belova D.N. (2017) *Metafora zerkala i transformatsiya zhenskogo obraza v izobrazitel'nom iskusstve* [The metaphor of the mirror and the transformation of the female image in the visual arts]. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice*. № 1 (75). Pp. 41–45. (In Russian)
7. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2019) *Poekhali!: uchebnik* [Let's go!: textbook]. Saint Petersburg: Zlatoust. 176 p. (In Russian)
8. *Chislo inostrannykh studentov v Rossii v 2022 godu vyroslo na 8,4%* [The number of foreign students in Russia in 2022 increased by 8.4%]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991> (accessed: 10.04.2023).
9. Dzyuba E.V. (2019) *Obraz Rossii v bolgarskikh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu. Chast' 1: na materiale uchebnikov dlya shkol'nikov srednego zvena* [The image of Russia in Bulgarian textbooks on Russian as a foreign language. Part 1: based on textbooks for middle school students]. *Pedagogical education in Russia*. № 6. Pp. 58–69. (In Russian)
10. E Ling, Krelova. (1994) *Russkiy yazyk v vuzakh, 1-8 (Novyĭ Vostok, 1–8): uchebnik po russkomu yazyku* [Russian language in universities, 1-8 (New Vostok, 1–8): textbook on the Russian language. Beijing: Beijing University of Foreign Languages, A.S. Pushkin Moscow Russian Academy. 324 p. (In Chinese)



11. Elinek S. (2007–2011) *Raduga po-novomu: uchebnyy kompleks po russkomu yazyku* [Rainbow in a new way: a Russian language training complex]. Pilsen: Fraus. 144 p. (In Czech)
12. Golovatina V.M. (2018) *Obraz Rossii i russkikh v uchebnikakh russkogo kak inostrannogo, izdannyykh v Chexhii* [Russian Russian and Russian image in textbooks of Russian as a Foreign language, published in the Czech Republic]. *Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku XIII: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. g. Brno (Cheshskaya Respublika)* [Actual problems of teaching the Russian language XIII: materials of the International Scientific Conference. Brno (Czech Republic)]. Pp. 82–92. (In Russian)
13. Klimenko G.V. (2013) *Semanticheskaya struktura leksemy «litso»* [Semantic structure of the lexeme "face"]. *Language, literature, culture: actual problems of study and teaching. Moscow: Maks-Press, № 9*. Pp. 100–105. (In Russian)
14. Ngoma, A.D. (2020) *Imidzh Rossii v kontekste prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [The image of Russia in the context of teaching Russian as a foreign language]. *Modern problems of science and education. № 1*. Pp. 38–43. (In Russian)
15. Orlova N. (2010–2012) *Klass!: uchebnik po russkomu yazyku* [Wow!: textbook on the Russian language]. Prague: Klett. 300 p. (In Russian)
16. Radkova A.D., Deyanova-Atanasova A.D., Chubarova O.E. (2017) *Matrëshka: uchebnik po russkomu yazyku* [Matryoshka: textbook on the Russian language]. Sophia: Prosveta. 150 p. (In Russian)
17. Rodimkina A., Landsman N. (2008) *Rossiya: den' segodnyashniï* [Russia: today's day]. Saint Petersburg: Zlatoust. 232 p. (In Russian)
18. Shamsutdinova A.A. (2020) *Igra-viktorina kak lingvokul'turologicheskiy komponent na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Quiz game as a linguoculturological component in the classroom of Russian as a foreign language]. *Nauchno-teoreticheskie aspekty kommunikativnykh metodik v protsesse yazykovoy podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Scientific and theoretical aspects of communicative techniques in the process of language training of law enforcement officers: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Ufa. Pp. 191–194.
19. *Trebovaniya k minimumu sodержaniya i urovnyu podgotovki vypusnikov fakul'tetov i otdeleniy predvuzovskogo obucheniya inostrannykh grazhdan (otraslevoy standart), utverzhdennye prikazom Minobrazovaniya Rossii ot 8 maya 1997 g. № 866*. [Minimum requirements for the content and level of training of graduates of faculties and departments of pre-university education of foreign citizens (industry standard), approved by Order of the Ministry of Education of Russia dated May 8, 1997 No. 866] URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_99063/885769b1e9f71c81bd5aec055ec4c67b1432ccae/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99063/885769b1e9f71c81bd5aec055ec4c67b1432ccae/) \_\_\_\_ (accessed: 30.04.2023 г.).

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ  
И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

*Сборник материалов международной научно-практической конференции*

12 апреля 2023 г.

*Электронное издание сетевого распространения*

Доступ к сборнику – постоянный, свободный и бесплатный.

Сборник содержится в едином файле PDF.

<http://sphere-publishing.ru/images/banners/rgsu.pdf>

Максимальный объем: 7,67 МБ.

Физ. печ. л. 9,5

Издательство ООО «Сфера»

Дата издания: 22.01.2024