



Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом

Выпуск II

Сборник научных статей

Екатеринбург 2020

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9
К57

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 90 от 17.12.2020)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор филол.наук, доцент Е.В. Дзюба (Екатеринбург)
кандидат филол. наук, доцент С.А. Ерёмкина (Екатеринбург)
технический редактор О.А. Адясова (Екатеринбург)

К57 Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет ; главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмкина. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Вып. II. – 250 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1741-2

Представлены статьи по итогам выступлений на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 130-летию со дня рождения Н. С. Трубецкого, проведенной в рамках научно-педагогического симпозиума «Образ России в международном образовательном пространстве: евро-азиатский вектор», (27-28 ноября 2020 года, Екатеринбург, Чанчунь, Ош). Материалы предназначены для филологов и всех тех, кто интересуется проблемами изучения и преподавания русского языка как иностранного; публикуются в авторском варианте, редакция не несет ответственности за их содержание и оформление.

Издание материалов конференции осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), научный проект № 19-013-00895 / 20 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ISBN 978-5-7186-1741-2

© ФГБОУ ВО «УрГПУ» 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Ахмедова Г.П. Профессиональная подготовка студентов-филологов в контексте взаимодействия педагогического вуза и общеобразовательной школы.....	7
Бочарникова Е.А. Когнитивный аспект междисциплинарного знания (на примере изучения английской гуманитарной литературы).....	14
Ван С., Курьянович А.В. Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток»).....	20
Веснина Л.Е. Театральная деятельность в практике преподавания русского языка как иностранного	28
Волоскова П.Д. Урок русского языка как иностранного по теме «Прилагательное» в туркменской школе.....	35
Гильфанова Ф.Х., Хвесько Т.В. Сибирские татары – народ Евразии с уникальной тюрко-мусульманской культурой.....	44
Григорьева А.В., Шмакова Л.В. Формирование коммуникативных компетенций при обучении русскому языку как иностранному.....	51
Долгов А.А. Лингвистическая компетентность инофона как ориентир для адаптации текста.....	56
Жолдошева А.А. Воспитание молодого поколения кыргызстанцев на примере трудового подвига советского народа.....	63
Жумабаева Д.С. Изучение на этнопедагогической основе поэмы Тоголока Молдо «Земля и ее дети».....	67

Им С.Б.

Трубецкой – основоположник морфонологии как науки.....73

Касюк Н.С., Цзян Цюнь

Когнитивный подход к совершенствованию переводческой компетенции магистрантов специализированного вуза.....80

Клепикова В.И.

Тренируем падежи на уроках РКИ.....87

Колпакова Е.В.

Формирование речевой компетенции на этапе работы с иностранным текстом.....94

Кошкарлова Н.Н.

Составление упражнений на базе лингвистического корпуса при изучении РКИ.....98

Ли Лиин, Сутягина Т.Е.

Деловой этикет переводчика в процессе межкультурной коммуникации.....104

Лю Юйси, Долгов А.А.

Образовательная технология «Переводческая мастерская» (опыт Цзилиньского университета иностранных языков).....109

Мадалиева К.А.

Проблемы в использовании системы «онлайн-обучение» на современном этапе.....112

Макарова Е.Н.

Функционирование русского языка в мировом языковом пространстве и совершенствование условий для его продвижения: опыт международного сотрудничества.....119

Манова И.И.

Стереотипный образ огурца в русской и болгарской лингвокультурах.....125

Миков В.Ю.

Этнокультурные стереотипы и их проявление в учебниках английского языка как иностранного.....133

- Мукушев И.О., Кошкарлова Н.Н.**
Лингвокультурологический подход к использованию анекдотов
на уроках РКИ.....137
- Осекова Т.К.**
Значение педагогики в системном подходе.....143
- Петрова А.В.**
Когнитивные стратегии в обучении иностранному языку студентов
неязыковых факультетов (на примере темы «Путешествие»).....148
- Пирожкова И.С.**
Образ России в мультимодальных учебных материалах.....152
- Пирожкова И.С.**
Роль учебника в преподавании иностранного языка студентам
неязыковых специальностей.....159
- Ряпосова А.Б., Кун Линь**
Включение лексики молодёжного жаргона в процесс изучения
русского языка как иностранного в китайском вузе.....163
- Скворцова И.А.**
Концепты цвета в когнитивно-дискурсивной технологии обучения
межкультурной коммуникации.....170
- Стихина И.А.**
Общественные фразеологизмы в немецких словарях.....175
- Стурикова М.В.**
Готовность иностранных студентов высшей школы
к межкультурной коммуникации.....179
- Субанов Т.Т.**
Когнитивная стратегия в менеджменте образования:
модель деятельности педагога-менеджера педагогического вуза..184
- Торошев Т.К.**
Взаимосвязь пространственных и временных координат
в художественном тексте.....192

Торошев Т.К. Репрезентации эмоций и эмоциональных состояний фразеологическими единицами в русском и кыргызском языках.....	197
Цао Сюэмэй, Яковлева Е.И. Исследование влияния студенческих клубов на образовательный процесс.....	204
Цыренова М.И. Использование короткометражных фильмов на занятиях по РКИ вне языковой среды.....	210
Чень Сыюй, Колпакова Е.В. Грамматическая замена как компонент процесса перевода документальных фильмов (на примере д/ф «Год на орбите»).....	216
Чечулина Л.С., Домрачева А.С. Наименования больших чисел: связь языка и мышления.....	219
Яковлева Е.И. Использование игровых технологий при изучении имени числительного на уроках РКИ: промежуточный уровень...	231
Ян Бо, Ерёмина С.А. Формирование грамматических навыков на уроках обучения чтению в профессионально-ориентированной аудитории.....	236

УДК 378.637

Ахмедова Гульмира Пазыловна,

старший преподаватель кафедры мировых языков, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 114; e-mail: gulu-1971@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Ключевые слова: компетентностный подход; открытость образовательной среды; образовательная среда; сетевое взаимодействие; педагогические вузы; общеобразовательные учебные заведения; студенты; подготовка будущих учителей; образовательный процесс.

Аннотация. Речь идет о взаимодействии высшей и средней школ в контексте реализации компетентностного подхода, с одной стороны, как проявления свойств открытости и преемственности современного образовательного процесса, а с другой, как важная составляющая университетской подготовки студентов-филологов, обучающихся по направлению «Педагогическое (филологическое) образование». Отмечается, что компонент знаний в университетском образовании этого. Актуализируется роль учебных и производственных практик, исследований и разработок, а также сетевых платформ, стимулирующих мотивацию студентов к обучению профессии, социальной адаптации и личностному росту. В качестве примера анализируются формы сетевого взаимодействия, которые практикуются в процессе реализации программы «Формирование профессиональной культуры учителей в новых условиях обучения» в рамках сети экспериментальных площадок школа-университет.

Gulmira Pazylovna Akhmedova,

Senior Lecturer of the Department of World Languages, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

**PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS
IN THE CONTEXT OF INTERACTION
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND A GENERAL
EDUCATIONAL SCHOOL**

Keywords: competence approach; openness of the educational environment; educational environment; network interaction; pedagogical universities; general educational institutions; students; preparation of future teachers; educational process.

Abstract. We are talking about the interaction of higher and secondary schools in the context of the competence approach, on the one hand, as manifestations of properties of openness and continuity of mod-

ern educational process and as an important component of the University training of students-philologists studying the direction of “educational (linguistic) education”. It is noted that the knowledge component in university education of this contingent of students should be present to a sufficient extent, and the preparation of the subject should focus on future professional activities. The role of educational and industrial practices, research and development, as well as network platforms that stimulate students’ motivation to learn a profession, social adaptation and personal growth is updated. As an example, we analyze the forms of network interaction that are practiced in implementation of the program “Formation of professional culture of teachers in the new learning environment”.

В контексте государственных образовательных стандартов (ГОС), активная реализация которых наблюдается на всех уровнях национального образовательного процесса, постулат об открытости современной образовательной среды особенно актуален. Эта концепция восходит к идеям А. Бергсона [Бергсон 1994], К. Поппера [Поппер 1992] и во многих отношениях к современному синергетическому подходу. А. Баблюянец, Г. Николис, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен трактуют образование как имеющее одно из ключевых свойств – открытость [Шевелева 1997]. Это предполагает наиболее близкий подход к содержанию образования к реальной жизни, гибкость образовательных программ, преодоление изоляции образовательных учреждений, как внешних (по отношению к другим социальным институтам), так и внутренних (на уровне установления и укрепления связей между всеми уровнями образования: дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее). Не случайно в психологической науке открытость – это качество зрелой личности, характеризующееся высоким уровнем формирования компетентностной базы [Рахкошкин, 2005].

В системе образования советской эпохи ее различные уровни, включая школу и университет, сосуществовали почти автономно. В этих исторических условиях и с точки зрения приоритетов знаний это было оправдано и признано эффективным как в стране, так и за рубежом [Коротаяева 2008]. В контексте компетентностного подхода, реализуемого в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, особую значимость приобретает открытость образовательного процесса, в некоторых случаях интерпретируемая как компонент профессиональных характеристик современного учителя.

Остановимся подробнее на характеристике концепции открытой образовательной среды в аспекте взаимодействия вуза и школы, реализованной, в частности, в рамках направления «Педагогиче-

ское образование» при обучении студентов-филологов в педагогическом вузе.

Авторы считают, что взаимодействие между университетом и школой начинается с ориентации образовательного процесса бакалавров (будущих учителей) и магистрантов (большинство из которых уже практикуют преподавателей) на тесное взаимодействие со школьным предметом и мета-предметным обучением и является основой для профессиональной подготовки студентов педагогического вуза является оптимальная реализация компетентностного подхода в их обучении. «Содержание профессионального обучения ... включает в себя способность определять цель, самостоятельно формулировать стратегию и тактику ее достижения. Для учителя важно принимать компетентные управленческие решения, экспериментировать со своей деятельностью и проблематизировать ее содержание. Все эти характеристики дают основание утверждать, что для будущих учителей очень важно владеть профессиональными компетенциями другого характера» [Ковалевская 2016].

Традиционно формула профессиональной компетентности (ПК) определяется как «Я знаю. Я умею. Я владею навыком» и реализуется в предметно-методической подготовке студентов в различных формах и формах с различными целями. Компонент знаний в профессиональной подготовке будущих учителей-преподавателей должен присутствовать в достаточной степени и ориентироваться на будущую профессиональную деятельность.

Безусловно, предметная подготовка – это основа, которая служит основой для формирования системы лично значимых знаний языка, литературы и культуры. В будущем эта система знаний позволит вам эффективно работать со студентами разных категорий, в том числе обучающимися в специализированных классах, или просто одаренными детьми. Задачи предметной подготовки в университете включают углубление и расширение фонда предметных знаний, полученных на предыдущем этапе обучения – в школе. Однако в то же время необходимо, чтобы учащиеся в полной мере и в достаточной мере обладали обширными знаниями в рамках школьной программы по предметам «русский язык» и «литература», поскольку это не редкость для учеников с плохим обучением теоретическому предмету для поступления в университет в первую очередь, в его значительном укреплении в виде курсов повышения квалификации, консультативных классов и тренингов.

На самом деле университетское обучение в предметной области студентов педагогического вуза должно использовать критерий применимости информации в будущей профессиональной деятельности в качестве приоритетного руководства при изучении любой темы каждого предметного блока. Для этого учащийся должен знать

структуру общего образования и его нормативно-правовое обеспечение, а именно содержание государственного образовательного стандарта (ГОС) (5-9 классы) и среднего общего образования (классы 10-11), особенно в отношении того, где представлены результаты изучения предметной области «Филология». Важно, чтобы учащиеся выработали адекватное понимание образовательных программ, реализуемых в рамках школьной предметной подготовки, их сильных и слабых сторон. Полезно будет ознакомиться с учебной, учебно-методической литературой по предметной и специализированной периодике. Очевидно, что преподаватели педагогического университета в первую очередь должны владеть этой информацией и ориентироваться в ней.

Любая «профессиональная компетентность как проявление профессиональной значимости человека» включает, помимо знаний, также навыки, «готовность и способность применять полученные знания в деятельности» [Ковалевская 2016]. Следовательно, еще одним значимым компонентом в обучении студентов педагогического вуза является формирование профессиональных компетенций в области методического обеспечения будущей педагогической деятельности, то есть практико-ориентированной, прикладной. Эта проблема также должна решаться с учетом ориентации на школу и отношений с ней.

С точки зрения выявленной проблемы задача кадрового обеспечения учебного процесса в педагогическом вузе представляется чрезвычайно актуальной: у преподавателей методологических отделов часто нет учителей, непосредственно связанных со школой, то есть практикующих учителей. Это в значительной степени снижает степень близости высшего педагогического образования к общему. В Ошском гуманитарно-педагогическом институте (ОГПИ) эта проблема частично решается за счет привлечения в университет практикующих преподавателей за долю дистантного обучения. Есть еще одно проявление кадровой проблемы: бакалавр обязан проходить педагогическую практику в школе, но работа учителя, который руководит на месте прохождения практики, не оплачивается, что в сочетании с его огромной работой значительно усложняет процесс студентов, приобретающих профессиональные навыки в целом.

Специфика учебной программы, определенной ГОС, также определяет, насколько тесной будет связь между бакалавриатом педагогического образования и школой, и когда начнется процесс сознательной профессиональной идентификации. Другими словами, важно, когда вчерашний выпускник школы, который решил учиться в педагогическом университете и потенциально связывает свою будущую жизнь со школой, переступает через свой порог в новом качестве – учителя, наставника в формате педагогической практики. Сегодня бакалавры получают первый опыт преподавания в рамках

двухмесячной педагогической практики на 5 курсе. К этому времени на это в значительной степени повлияли существующие социально-психологические стереотипы, которые выравнивают привлекательность профессии учителя в современном российском обществе («начинающие учителя имеют скудную зарплату», «учитель должен много работать», «сейчас дети трудны, невыносимы, они не хотят ничего делать», «родители перекалдывают всю ответственность на учителей» и т. д.

В качестве мер, которые поддерживают постоянный интерес студентов педагогического вуза к выбранной профессии, рассмотрим возможность введения более активных практик в учебную программу, возвращая практики пассивного формата, которые позволяют ученику адаптироваться к школе в качестве будущего учителя в его первой курсы.

Успешным в этом отношении представляется опыт проведения учебной практики у бакалавров второго курса ОГПИ весной 2018 года. Практика носила двунаправленный характер: научно-образовательный. На первом этапе практики студенты решали задачи курсовой работы по выбранной теме, на втором этапе они организовали групповое внеклассное образовательное мероприятие для учащихся 6-го класса спонсируемой школы в соответствии с предметом их курсовые работы. Образовательная часть практики включала в себя проведение ознакомления студентов с классом в формате презентаций, экскурсии по зданию университета, в том числе посещение музеев «Кыргызская юрта» и «Кабинет диалектологии и этнолингвистики», организацию и проведение интеллектуальная игра «Филологический калейдоскоп». Для игры студенты выбрали ряд заданий, адаптированных к возрасту школьников и отражающих ключевые темы курсовой работы самих студентов, направленные на выявление особенностей семантики слов в контексте, специфики их функционирования в текст. По словам студентов, «студенты остались довольны результатами. Интеллектуальная игра «Филологический калейдоскоп» научила детей быть более внимательными, собранными, сообразительными, заставила многих учеников запомнить правила кыргызского и русского языков, изученные ранее. Цели практики были полностью реализованы, так как студенты получили хороший опыт преподавательской и воспитательной деятельности, умение общаться со школьниками как наставниками, реализовывать ряд задач методологического характера.

Следует отметить, что исследовательская работа студентов-филологов педагогического университета, включая выбор тем для курсовых и выпускных квалификационных работ, обязательно должна быть ориентирована на будущую профессиональную деятельность. В качестве аспектов этой ориентации на 2-м, 3-м курсе, когда студенты

пишут курсовые работы по определенному профилю («русский язык» или «литература»), можно рассмотреть следующие моменты:

– при выборе лица, чей дискурс будет предметом рассмотрения или текстов для анализа, более целесообразно выбирать работы тех авторов или те тексты, которые изучаются в рамках школьной программы (Анализ особенностей вербализации понятия «портрет» в индивидуальной авторской картине мира Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, К. Баялинова, Ч. Т. Айтматова и опыт его использования в педагогической практике; индивидуальные авторские неологизмы и метафоры как средство выражения в поэзии С. А. Есенина, В. В. Маяковского, А. Токомбаева, А. Осмонова; реализация суггестивной функции языка в фольклорных текстах (на материале школьной программы) и др.);

– при выборе аспекта рассмотрения руководствуйтесь принципом его актуальности в программе конкретного класса, исходя из специфики и образовательных потребностей учащихся (лингвокультурологическая характеристика текста как вида учебной деятельности на уроках русского языка в классах 6-7; методы организации концептуального анализа художественного текста на уроках русского языка в 9 классе общеобразовательной школы и др.);

– при выборе эмпирического материала для исследования следует помнить, что он должен иметь практическое значение при подготовке предмета (Толковые словари русского языка в практике профессиональной деятельности учителя в аспекте внешкольных занятий и междисциплинарных связей; Использование лингвокогнитивного анализа в методике преподавания композиции (на основе изучения языковых средств экспликации понятий «дружба», «Родина» в книгах А. Гайдара, С. Михалкова, Ш. Бейшеналиева, Дж. Боконбаева и др.).

На 4-м курсе, когда студенты, освоив курсы по психологии, педагогике, предметным методам, начинают готовить курсовые работы в соответствии с методологией, им могут быть предложены темы, полностью ориентированные на методологический аспект профессиональной подготовки: формы и методики. за информационную поддержку индивидуального образовательного проекта «Как стать копирайтером»; Использование мультимедийных технологий в процессе методического и педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта «Как стать рэпером»; Использование игровых технологий в процессе методического и педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта «Чтение Волкова»; Организация методического и педагогического сопровождения индивидуального корпоративного проекта «Фирменный стиль»; Использование информационно-коммуникационных техно-

логий в процессе педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта «Ошский футбольный клуб «Алга» и др.

Таким образом, получение профессионального образования в рамках ориентации на школу и в тесном контакте с ней чрезвычайно важно для студентов-филологов в контексте изменившихся потребностей общества в современном выпускнике педагогического университета. Перед педагогическим университетом стоит задача подготовки профессионально компетентного преподавателя, способного создавать органическую среду в ходе своей будущей образовательной и воспитательной деятельности, готового к постоянному развитию, способного реализовать себя в меняющейся культуре и реагировать к вызовам времени, которые сформировали навыки социальной адаптации человека. Ценности и идеология открытого образовательного пространства, которое также включает в себя связь между университетом и школой, отвечает потребностям в профессиональной культуре учителя специального содержания, направленной на развитие компетентностной базы учащихся в школе и самостоятельно. личностный и профессиональный рост.

ЛИТЕРАТУРА

Бергсон А. Два источника морали и религии. М. : Канон, 1994. 384 с.

Поппер К. Р. Открытое общество и его враги : в 2 т. М. : Феникс ; Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 448 с.

Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). М. : Магистр, 1997. 47 с.

Рахкошкин А. А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики). Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. 140 с.

Ковалевская Е. Н., Курьянович А. В., Мисякова Т. А. Формирование проектных компетенций студентов-филологов в практике взаимодействия вуза и школы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 10 (175). С. 114-120.

УДК 378.016:8111.111'42

Бочарникова Екатерина Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент Института рыбного хозяйства, биологии и природопользования, Астраханский государственный технический университет; 414025, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 16; e-mail: Bocharnikova2006@bk.ru

**КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ
ГУМАНИТАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)**

«Все знания в целом являются не чем иным, как человеческой мудростью, остающейся всегда одинаковой, как бы ни были разнообразны те предметы, к которым она применяется... Все науки настолько связаны между собой, что легче изучать их все сразу, нежели какую-либо одну из них в отдельности от всех прочих... все они находятся во взаимной связи и зависимости одна от другой»

Р.Декарт

Ключевые слова: междисциплинарность; междисциплинарные знания; научные знания; когнитивный подход; концепты; английский язык; научные тексты.

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных тенденций развития современного научного знания – междисциплинарность – и способы объективации данного явления в английских научных гуманитарных текстах. Исследуются примеры, содержащие фрагменты интегрированного / междисциплинарного знания, описываются свойства этих фрагментов с позиций когнитивного подхода. Результат соучастия знаний представляется как стремление автора к более качественной, точной, полноценной и убедительной репрезентации знания.

Bocharnikova Ekaterina Alekseevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Institute of Fisheries, Biology and Nature Management, Astrakhan State Technical University, Astrakhan, Russia

**COGNITIVE ASPECT
OF INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE
(ON THE EXAMPLE OF STUDYING ENGLISH
HUMANITARIAN LITERATURE)**

Keywords: interdisciplinarity, interdisciplinary knowledge; scientific knowledge; cognitive approach; concepts; English language; scientific texts.

Abstract. The article examines one of the current trends in the development of modern scientific knowledge – interdisciplinarity – and the ways of objectifying this phenomenon in English scientific humanitarian

texts. Examples containing fragments of integrated / interdisciplinary knowledge are investigated, the properties of these fragments are described from the standpoint of a cognitive approach. The result of knowledge participation is presented as the author's desire for a better, more accurate, complete and convincing representation of knowledge.

Одной из важных черт развития науки на ее современном этапе является ее стремление к интеграции наук – наук о технике и природе, наук о человеке и об обществе. Единство научного знания – это своего рода итог интеллектуального прогресса человечества.

Зародыши идеи единства и взаимосвязи наук отмечаются еще в научных трактатах древнегреческих философов, которые были одновременно и крупными учеными того времени.

Междисциплинарность науки определяется реальной возможностью заимствования одними науками результатов других наук, использования их методов и открытий. В. П. Зинченко в этой связи отмечает, что основы теории относительности, принципов неопределенности и дополнительности лежат в психологических исследованиях сознания, в процессах ассимиляции гуманитарных знаний [Зинченко 1986: 83]. Так, физики используют фрагменты гуманитарного знания и, таким образом, решают проблемы их науки. Постулаты и теории физики активно применяют психологи, математики, физиологи, географы и др.

Когнитивная составляющая процесса интеграции наук и образования междисциплинарного знания, по-видимому, заключается в возможности построения нового знания вследствие использования привлеченного знания и приращения содержащегося в нем смысла. С точки зрения когнитивной науки, при этом срабатывает когнитивный механизм концептуальной интеграции, и в результате ментального блендинга принимающее заимствованный материал знание становится точнее, полноценнее, ярче, убедительнее и др. Пронаблюдаем явление слияния знаний и действие указанного когнитивного механизма на материале английской гуманитарной литературы.

Так, рассматривая следующий отрывок из книги по культурологии, нельзя не отметить взаимодействие таких научных областей, как: социология, история, экономика, политология; имплицитно знания биологии и астрономии: *World-system theory can be traced to the French social historian Fernand Braudel. In his three volume work **Civilization and Capitalism, 15th–18th Century** (1981, 1982, 1992), Braudel argued that society consists of **interrelated parts assembled into a system**. Societies are subsystems of larger systems, with the world system the largest. The key claim of world system theory is that an identifiable social system, based on wealth and power differentials, extends beyond individual countries. That system is formed by a set*

of economic and political relations that has characterized much of the globe since the sixteenth century, when the Old World established regular contact with the New World [Kottak 2015]. Знание социологии представлено концептом СОЦИОЛОГ и указанием имени исследователя; знание истории проявляется в концептах XVI ВЕК, СТАРЫЙ СВЕТ, НОВЫЙ СВЕТ, а также названии книги историка и социолога Ф. Броделя «ЦИВИЛИЗАЦИЯ и КАПИТАЛИЗМ, XVI-XIII ВЕКА»; знание экономики прослеживается в концепте ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ; знание политологии – в концепте ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ. Обращение автора к имени французского социолога и историка Ф. Броделя говорит о необходимости использования исследований в этих областях для получения и развития культурологического знания. Знание истории расширяет культурологическое знание, добавляя информацию о том, с какого периода происходило формирование социальной системы, основанной на различиях богатства и власти. Отмеченные концепты экономики и политологии указывают как на взаимосвязь экономических и политических явлений, так и на тот факт, что они выступают необъемлемыми составляющими и отдельного общества, и мировой системы в целом. Имплицитно содержащееся знание астрономии объективируется концептами СИСТЕМА и ПОДСИСТЕМА, при этом представление об устройстве и функционировании мировой системы (в состав которой входят более мелкие системы и подсистемы) по аналогии схоже со структурой существования систем галактик. Знание биологии, также имплицитно представленное в данном фрагменте, прослеживается в дихотомии – часть-целое, активизируя при этом идею о биологической цепочке, существующей в живой природе. Как биологическая цепь является естественным путем перемещения веществ в окружающей среде, ведущей к их поступлению в живые организмы, так и общество состоит из цепочки взаимосвязанных частей, собранных в одну большую систему. Таким образом, при вербально невыраженном соучастии знаний двух концептуальных областей автор вербально выражает и описывает систему устройства социальных систем (как отдельно взятого общества, так и совокупности обществ, так и мировой системы в целом).

В следующем фрагменте из области знания психологии автор, описывая концепт из области знания когнитивной психологии ВИЗУАЛИЗАЦИЯ, использует знания математики, физики, инженерии: *There are also degrees to which you visualize something. Say you are doing a **math** problem that involves **distances**. You can focus on those distances when you think about them to varying **degrees**. Or thinking about the **force of friction** on an object, you have to try and visualize the **tiny particles** rubbing against each other. There are degrees of effort you can put into thinking about each visualization.*

*Fields like **engineering** and **physics** require a lot of visual intelligence. People who can focus more and visualize things better would probably do better in those fields. Since vision relates to everything, better visual ability could help in countless situations to varying degrees* [Hunt 1941: 265]. Так, знание из области знания математики представлено концептом МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА, РАССТОЯНИЕ, СТЕПЕНЬ; знание физики выражается в применении концептов СИЛА ТРЕНИЯ, ЧАСТИЦЫ, ФИЗИКА; знание инженерии содержится в самом концепте ИНЖЕНЕРИЯ. Опираясь на сведения данных научных областей, автор стремится более наглядно репрезентировать концепцию описываемой когнитивной способности, представляя возможность понять принцип работы ментального механизма через сопоставление с аналогичными действиями в физике, инженерии и математике. Таким образом, две, казалось бы, совершенно разные области знания, соучаствуют в мыслительном пространстве автора при создании нового гуманитарного знания, при этом срабатывает когнитивный механизм сценария, и концепт психологии приобретает дополнительные атрибутивные характеристики.

Следующий фрагмент содержит знания из области знания физики, истории, географии, взаимодействие которых позволяет получить квалифицированное знание экономики: *Rent control is a price ceiling that government authorities sometimes use for rental housing. Rent control can prevent housing markets from reaching **equilibrium** only when rents are sold below market equilibrium rents. After the end of **World War II** there was a sharp increase in the demand for housing. Many cities instituted rent controls to prevent the spectacular increases in rents that were anticipated. Rent control was abandoned by most cities in the 1950s but has regained popularity, particularly in **cities on the West Coast** where rents have risen rapidly* [Hyman 1999: 105]. Как видно из содержания примера, знание физики проявляется за счет использования концепта РАВНОСЕСИЕ; знание истории представлено концептом ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА, а знание географии объективировано концептом ГОРОДА НА ЗАПАДНОМ ПОБЕРЕЖЬЕ. При описании экономического концепта КОНТРОЛЬ НАД АРЕНДОЙ, автор использует физический метод высчитывания равновесия с целью определения цены аренды, при которой контроль рынка со стороны государства не мешает установлению рыночного равновесия. Автор повествует о том, как исторические события (в данном случае – Вторая мировая война) способны оказывать влияние на изменение стоимости арендной платы, и, опираясь на знания географии, сообщает о том, как в зависимости от географического расположения может возникать необходимость в установлении контроля арендной платы. Имплицируется область США с

точки зрения престижности (арендная плата выше в престижном районе). Очевидно, что вследствие применения данных физики, истории и географии, происходит расширение представления об экономическом понятии и раскрывается его потребность в заимствовании этих данных с целью продуцирования более полноценного собственного знания. Используя привлеченные знания, автор расширяет, в первую очередь, собственное представление о концепте с целью выражения своего мнения.

В следующем фрагменте из текста по искусству и живописи встречаются вкрапления из области знания медицины и когнитивной психологии, а также имплицитно знания из области физической культуры и спорта. Автор, говоря о том, что **ВООБРАЖЕНИЮ** (концепт из области знания когнитивной психологии), как и другой функции, необходима тренировка, сообщает, однако, что конкретные нервы или сосуды мозга, которыми занимается воображение, не были идентифицированы: *But early appreciation of complex harmony, and skill in execution, are not enough to produce a great artist, for there must be associated with these things a powerful imagination. While the particular **nerves or vessels of the brain** with which the **imagination** is concerned have not been identified, we know by analogy and experience that the **exercise** of the imagination like that of any other function, is necessary for its development, and according as we allow it to remain in abeyance so we reduce its active value* [Govett 2016, 23]. Знание медицины представлено концептами **НЕРВ**, **СОСУДЫ МОЗГА**. В настоящем фрагменте данное знание медицинского характера сообщает дополнительную информацию об описываемом концепте когнитивной деятельности (**ВООБРАЖЕНИЕ**) и расширяет представление о нем, добавляя в его концептуальное содержание иные характеристики. Информация из области знания физической культуры и спорта объективируется при высказывании автором мысли о том, что **УПРАЖНЕНИЕ** (в представленном контексте данный концепт может рассматриваться как принадлежащий области знания физкультуры и спорта, так как речь идет о регулярной тренировке функции, при бездействии которой ее способность к работе ослабевает (как и мышцы в теле человека)).

Представленные примеры подтверждают факт того, что качественное знание формируется в сложной системе наук. На сегодняшнем этапе развития и изучения научного знания признается тот момент, что науки не могут развиваться изолированно. То или иное социальное явление или определенный предмет природы может быть объектом изучения различных наук. Дисциплины гуманитарного, технического и естественнонаучного направления исторически обмениваются идеями и методами исследования. Как справедливо отмечает К. Майнцер, объясняя необходимость и своевре-

менность включения наук в процесс междисциплинарности, «в условиях сложности и глобализации центральным критерием управления знанием становится междисциплинарность... В современной управленческой деятельности невозможно обойтись без системного знания и понимания, т. е., без способности мыслить с учетом особенностей сложных динамических систем. В век глобализации существенными факторами становятся также межкультурное понимание и опыт» [Богданова 2018: 67-68].

Складывающиеся в настоящее время междисциплинарные области – это сферы, внутри которых свободно циркулируют подходы, теории, модели и эмпирический материал без жесткой «привязки» к соответствующим секторам науки, за счет чего можно достичь комплексного, целостного знания, обеспечить системный анализ проблем, эффективный выход в практическую область и богатую коммуникативную среду для исследователей. Так называемая «привязка» только лишь к одной области исследования довольно сильно сужает кругозор исследователя. Такой «консервативный» подход тормозит развитие науки и лишает ее объективности [Ibid.].

Как показал анализ продемонстрированных в настоящей работе примеров, междисциплинарное знание (знание, полученное в результате слияния фрагментов знания разных областей) имеет свои когнитивные свойства и характеристики. В результате соучастия знаний отмечается не только эксплицитное название имен концептов (терминов), но и объективация отдельных признаков концептов (концептуальные / когнитивные признаки и/или атрибутивные), раскрывающих содержание концепта на разных уровнях категоризации. Также в ряде случаев происходит указание на оценку значимости концепта; раскрываются связи описываемого концепта с другими понятиями.

Предназначением междисциплинарности, по-видимому, является создание единого пространства научной коммуникации. При этом междисциплинарность выполняет различные функции. Как видно из проанализированных примеров, она представляет дополнительную информацию об описываемом концепте / явлении; поясняет содержание концепта / явления; подтверждают точку зрения автора текста; содержит оценку к описываемому концепту / явлению; способствуют более образному, яркому представлению концепта / явления; активизирует фоновые знания адресата; иллюстрирует концепт / явление примерами из практической деятельности.

Понимание интегрированных / междисциплинарных фрагментов знания предполагает извлечение дополнительной информации об описываемом явлении / концепте и неизбежность «переинтерпретации» ранее полученных сведений. Достигается же это понимание, вероятно, через восприятие адресатом представленной

информации / знания и сопоставлением с имеющейся у адресата базой знаний. Не сложно предположить, что для адекватного понимания интегрированных/междисциплинарных фрагментов необходимо наличие у адресата корректного представления о смысле / значении того или иного заимствованного эпизода знания.

Таким образом, междисциплинарность предстает важной характеристикой научных гуманитарных текстов, которая содействует преемственности, развитию и передаче научного знания, играет непосредственную роль в создании и оформлении этого знания, раскрывая содержание концептов и расширяя представление о них посредством привлечения «чужого» знания / мнения и, следовательно, имеет когнитивную основу.

ЛИТЕРАТУРА

Богданова М. А. Концепт человеческой телесности: междисциплинарный синтез : монография / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону : Издательство Южного Федерального университета, 2018. 108 с.

Govett E. Art Principles With Special Reference to Painting. Wentworth Press, 2016. 470 p.

Hunt W. A. Recent developments in the field of emotion // Psychological Bulletin. 1941. № 38. P. 249-276.

Human D. N. Economics. Boston MA : IRWIN, 1992. 1040 p.

Kottak C. P. Cultural anthropology: appreciating cultural diversity. McGraw-Hill Education, 2015. 384 p. URL: <https://book.lat/book/2602532/c79a43>.

УДК 378.016:811.161.1

Ван Синхуа,

специалист по учебно-методической работе кафедры теории языка и методики обучения русскому языку, Томский государственный педагогический университет; 634057, Россия, г. Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1; e-mail: paveltgpu@yandex.ru

Курьянович Анна Владимировна,

доктор филологических наук, заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку, Томский государственный педагогический университет; 634057, Россия, г. Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1, каб. 215; e-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «ВОСТОК»)

Ключевые слова: лингвокультурологический подход; лингвокультурология; лингвокогнитивный подход; лингводидактика; русский язык как иностранный; методика преподавания русского

языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; образ России; учебные комплексы.

Аннотация: В русле лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов осмысляются содержательные характеристики образа России и способы его воплощения в учебном комплексе «Восток», адресованном китайским студентам с целью изучения русского языка как иностранного. Посредством аналитического описания исследуются тексты, выступающие в качестве иллюстративной базы. Делается вывод о том, что отбор языкового материала значим не только с точки зрения формирования языковой и межкультурно-коммуникативной компетенций, но и в плане создания положительного образа России в сознании китайских студентов. Последнее видится особенно важным для развития русско-китайских связей, в том числе, в образовательной сфере.

Wang Xinghua,

Specialist in Educational and Methodological Work of the Department of Theory of Language and Methods of Teaching Russian of the Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Kuryanovich Anna Vladimirovna,

Doctor of Philology, Head of the Department of Theory of Language and Methods of Teaching the Russian Language of the Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**FORMATION OF THE IMAGE OF RUSSIA
IN THE CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE CHINESE AUDIENCE (ON THE MATERIAL
OF THE VOSTOK EDUCATIONAL COMPLEX)**

Keywords: linguocultural approach; cultural linguistics; linguocognitive approach; linguodidactics; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; Chinese students; the image of Russia; educational complexes.

Abstract. In line with the linguoculturological and linguocognitive approaches, the content characteristics of the image of Russia and the ways of its implementation in “Vostok” educational complex, addressed to Chinese students in order to study Russian as a foreign language, are comprehended. Through the analytical description, texts are investigated that serve as an illustrative base. It is concluded that the selection of linguistic material is significant not only from the point of view of linguistic and intercultural-communicative competence formation, but also in terms of creating a positive image of Russia in the minds of Chinese students. The latter is seen as particularly important for the development of Russian-Chinese ties, including in the educational sphere.

Жизнь в современном мире характеризуют процессы глобализации, определяющие специфику разнообразных связей между разными странами, а также особенности межъязыковых контактов. Проблема усиления эффективности диалога между представителями разных национально-культурных сообществ, способных воспринимать чужую культуру в качестве равноценной родной культуре, видится сегодня чрезвычайно актуальной. Изучение иностранного языка становится необходимым для современного человека в целях успешного участия в *межкультурной коммуникации* и осуществления жизненно важных задач в условиях *мультиязыкового взаимодействия*. Современная лингводидактика отличается ориентированностью на *лингвокультурологический* и *лингвокогнитивный* подходы (Н. Ф. Алефиренко, Д. И. Башурина, Н. Н. Болдырев, А. Вежбицкая, Е. М. Верещагин, Н. Д. Гальскова, В. И. Карасик, Л. П. Клобукова, Т. П. Оглуздина и др.): изучение иностранного языка осуществляется через познание чужой культуры. Инофон должен не только овладеть компетенциями в области грамматики и лексики изучаемого языка, но и сформировать представление о культурном компоненте значения слов, реалиях чужой культуры (например, подробнее об этом: [Ван, Курьянович 2016, 2018; Курьянович 2020]).

В обучении *русскому языку как иностранному* (далее – РКИ) в китайской аудитории делается акцент не только на формировании у *носителей китайского языка* языковой, коммуникативно-речевой, но и лингвокультурологической и межкультурной компетенций, предполагающих овладение лингвокультурными и лингвострановедческими знаниями о России как стране изучаемого языка. Методическим аспектом обозначенной проблемы является анализ содержания учебно-дидактических материалов по РКИ с точки зрения формирования образа России и русских в коллективном сознании, в том числе языковом, китайских инофонов. В настоящее время в Китае на факультетах русского языка широко используются учебники и учебные пособия по РКИ, составленные профессорами Пекинского университета иностранных языков с участием специалистов Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина.

Одним из таких пособий является *учебный комплекс «Восток»* (далее – УК «Восток»), состоящий из 8-ми частей, который впервые был опубликован в 1994 году, переиздан в 2008 году. Данный учебно-методический ресурс адресован студентам, обучающимся в китайских вузах по профилю «Русский язык». На начальном этапе обучения РКИ обычно используются первые четыре части, на продвинутом этапе – с 5-ой по 8-ую части УК «Восток». Учебный комплекс включает учебник, учебное пособие для преподавателя (教师用书), учебное пособие для студентов, а также специальные

тренировочные упражнения к уроку (一课一练) и грамматическую тетрадь (语法练习册), которые в основном ориентированы на подготовку к тестированию на владение русским языком, соответствующее IV (专业四级) – VIII (专业八级) сертификационным уровням, принятым в Китае. В предисловии к каждой из указанных частей содержится Путеводитель с рекомендациями, как эффективно работать с материалом.

Представим анализ УК «Восток» с точки зрения того, как в нем репрезентирован образ России (опыт осмысления данного образа в коллективном сознании носителей китайского языка представлен нами в статье: [Wang, Kurjanovich, Koshkarova 2020]). Как утверждают ученые-методисты, образ страны изучаемого языка является важным мотивационным фактором в процессе его изучения. Предпринятый нами анализ имеет комплексный характер, поскольку исследуются различные проявления образа России, нашедшие отражение в обозначенном пособии: политические, социально-экономические, исторические, культурные составляющие, освещение остросоциальных современных вопросов (например, в сферах трудоустройства и высшего образования), размышления о русском национальном характере и специфике менталитета русских людей.

В УК «Восток» в целом транслируется положительный образ России как современной страны, развивающейся, обладающей разнообразными природными ресурсами, богатыми историей и культурой, имеющей огромный потенциал развития. Приведем примеры, отдельно отметив способ подачи информации – значимый фактор для ее восприятия и усвоения.

В УК «Восток» преобладает такая форма представления лингвокультурной и лингвострановедческой информации, как использование прецедентных текстов – феноменов, известных подавляющему большинству русских людей и в полной мере отражающих специфику русской картины мира на уровне ее отдельных фрагментов. Подобные прецедентные феномены (от отдельных идиом до целых текстов) наглядно демонстрируют иностранцам, знакомящимся с ними, особенности национального мировоззрения, зафиксированные в национальном языке в диахронии. Проиллюстрируем нашу мысль фрагментами из рассматриваемого пособия, представляющими авторские прецедентные тексты (стихотворные строки, принадлежащие перу известных русских поэтов), в которых передается мысль о своеобразии русского национального характера в таком его проявлении, как максимализм в выражении чувств, и специфичном восприятии России – страны, имеющей особую миссию и особый путь развития: *«Коль любить, так без рассудку, Коль грозить, так не на шутку, Коль ругнуть, так сгоряча, Коль рубнуть, так уж*

сплеча! Коли спорить, так уж смело, Коля карать, так уж за дело, Коля простить, так всей душой, Коли пир, так пир горой!» (А. К. Толстой); *«Умом Россию не понять, Аршином общим не измерить: У ней особенная стать – В Россию можно только верить»*, *«Край родной долготерпения – Край ты русского народа»* (Ф. И. Тютчев).

К числу иллюстраций в формате прецедентных текстов относятся также афористичные выражения (*«Тайна каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понять вещи»* (В.Г. Белинский); *«Ни одна страна в мире не окружена такими противоречивыми мифами о ее истории, как Россия, и ни один народ так по-разному не оценивается, как русский»* (Д. С. Лихачев)) и высказывания пословично-поговорочного типа (*«Без труда не выловишь и рыбку из пруда»*, *«Терпенье и труд все перетрут»*, *«Дело мастера боится»*, *«Под лежащий камень и вода не течет»*, *«Делу время, а потехе час»* (о труде); *«Старый друг лучше новых двух»*, *«Друг познается в беде»*, *«Не дорог подарок, а дорого внимание»* (о дружбе); *«Сколько веревочке не виться, а конец будет»*, *«От добра добра не ищут»*, *«Не рой другому яму – сам в нее попадешь»*, *«Худом добра не наживешь»*, *«Что посеешь, то и пожнешь»* (о добре и зле).

Нужно подчеркнуть, что ценным видится использование в УК «Восток» размышлений русских философов, которые в обобщенном виде формулируют общие положения, умозаключения. Так, активно авторами анализируемого методического ресурса привлекаются выдержки из трудов великого русского мыслителя Н. Бердяева – признанного знатока русского характера и «таинственной» русской души. Например, показательным можно считать размещение в УК «Восток» следующего отрывка: *«Русские – европейский или азиатский народ? По мнению философа Н. Бердяева, «Россия соединяет в себе и Запад, и Восток». Но это не превращает ее в какой-то общий вариант (смесь того и этого), а делает ее ареной столкновения «двух потоков мировой истории – Востока и Запада». Географическая историческая двойственность России отразилась в противоречивости русской «души». А кем считают себя сами русские – европейцам или «азиатами»? Единства по этому вопросу нет. Русский народ – сплав, сложный по составу: в котел истории туда добавляли в разные времена все новые и новые элементы. В итоге получился народ, не похожий ни на один другой в мире»* [УК «Восток» 2011, ч. 5: 97]. Подобные тексты способствуют мыслительной активности студентов, «будоражат ум», мотивируют к глубоким размышлениям.

Отметим, что присутствующие в качестве иллюстративной базы в УК «Восток» тексты отличаются стилевым и жанровым разнообразием, что позволяет обучающимся формировать соответствующую

щие виды компетенций в сфере речевой деятельности. Например, в числе художественных текстов фигурируют произведения русских классиков и современных писателей: «Гнездо» С. Аксакова, «Выигранный билет» А. П. Чехова, «Не сотвори» В. Токаревой, «Верую» В. М. Шукшина, «Зимние заметки о летних впечатлениях» Ф. М. Достоевского, «Живые мощи» И. С. Тургенева, «Зубр» Д. Гранина и др. Русская публицистика также представлена в рассматриваемом пособии в качестве иллюстративных примеров в виде текстов под названиями «Холодная война из-за глобального потепления»¹, «Экологический бумеранг»², «Место и роль спорта в современной жизни»³, «Применение допинга»⁴ и др. Научно-популярные тексты также входят в состав УК «Восток»: «Влияние православия на русский характер»⁵, «Русский максимализм»⁶, «Менталитет русского народа»⁷ и др. Помимо того, что тексты разных жанров и стилей формируют у обучающихся языковую и лингвистическую компетенции, знакомство с их содержанием расширяет их знания о России, чертах русского национального характера, специфике православной веры, т. е. способствует созданию целостного впечатления о стране изучаемого языка и своеобразии русской картины мира, репрезентированных посредством изучаемого языка, воспитывает чувство межэтнической толерантности. В процессе обучения РКИ в китайских вузах уделяется особое внимание диалогу китайской и русской культур как методическому принципу, который не только делает возможным знакомство с современной русской действительностью (бытом, философией, психологией, языком, культурой), но и стимулирует студентов-китайцев к изучению русского языка, способствует успешному осуществлению в дальнейшем межкультурной коммуникации.

Тематика иллюстративных текстов о России в УК «Восток» чрезвычайно разнообразна, что позволяет многоаспектно представить образ России в глазах китайцев. Так, в учебные материалы включены тексты, посвященные проблемам приватизации в России, выбора профессии русской молодежью, высшего образования в России, архитектуре, характеристике ведущих вузов России, вопросам брака и семьи, любви: «Общие сведения о Москве», «Московское метро», «Мысли о России», «Русская кухня», «Праздники в России», «Госу-

¹ Сайт фонда «Русский Мир»: <https://russkiymir.ru>.

² Сайт электронного справочника «Экология»: <https://ru-ecology.info/term/13737>.

³ Сайт журнала «Молодой ученый»: <https://moluch.ru/archive/234/54224>.

⁴ Сайт информационного агентства ТАСС: <https://tass.ru/spec/doping-v-sporte>.

⁵ Сайт электронной базы данных «Национальные менталитеты: их изучение в контексте глобализации и взаимодействия культур»: national-mentalities.ru/diversity/russkij_nacionalnyj_harakter_i_mentalitet/pavlovskaya_a_v_vliyanie_pravoslaviya_na_russkij_harakter.

⁶ Сайт электронной библиотеки Iknigi.net: <https://iknigi.net/avtor-nikolay-losskiy/82163-russkiy-narod-bogonosec-ili-ham-nikolay-losskiy/read/page-8.html>.

⁷ Сайт энциклопедии практической психологии «Психологос»: <https://www.psychologos.ru/articles/view/rossiyskiy-mentalitet>.

дарственная Третьяковская галерея», «Царевна лягушка», «Жила-была река», «Загадочная русская душа», «Климат России и характер русского народа», «Русские – европейский или азиатский народ?», «Чем русские сильны, чем – слабы?» и пр. Приведем примеры. Так, в вопросе выбора профессии молодыми русскими людьми, как это показано в УК «Восток», «большинство молодых россиян в крупных городах отдает предпочтение профессии госслужащего и деятеля шоу-бизнеса. Большинство выпускников выбрали такие отрасли, как энергетика, машиностроение, нефтехимия» [УК «Восток» 2011, ч. 5: 7]. Из УК «Восток» китайские инофоны узнают о том, что «старейшими из государственных вузов в России выступают Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, и сегодня оба университета, МГУ И СПбГУ, являются крупнейшими учебными, научными и культурными центрами России, которые выпускают специалистов мирового уровня» [УК «Восток» 2010, ч. 4: 226]. Интересной для китайских обучающихся будет информация о том, что, «по данным статистики, в России на каждую тысячу человек (в возрасте от пятнадцати лет и старше) высшее образование имеют 137 человек. В результате чего Россия вправе считается одной из самых образованных стран мира» [там же: 229]. Значимым фрагментом национальной картины мира является представление о еде, кулинарных традициях. Информация о русской кухне представлена в УК «Восток». Например, упоминаются такие сведения: русские предпочитают «холодные закуски как маринованные и соленые грибы, зернистая икра, поросенок заливной, сельдь с гарниром. Первые блюда. Для русской кухни главным являются: щи, борщ и уха. Вторые блюда. Для русской кухни характерны и рыбные, и мясные, и грибные блюда. Русские очень любят гречневую кашу. Грибы – одно из любимых блюд русских» [УК «Восток» 2009, ч. 3: 185-186].

С другой стороны, принцип «диалога культур» определяет размещение в учебном пособии материалов о родной для китайцев культуре (например, о секретах китайской кухни, пекинской опере и пр.). В результате подобной подачи материала (русская лингвокультура в контексте китайской) образ России и русских в анализируемом учебном ресурсе осмысливается обучающимися-китайцами на фоне актуальных мировых процессов и общих для всей человеческой цивилизации проблем: экологии и разумного природопользования, получения качественного образования, выбора профессии и самоопределения, взаимоотношений людей разных национальностей, возрастов, полов и социальной принадлежности, роли Интернета и медийных технологий в жизни современного человека, глобального потепления и пр.

Попытаемся смоделировать образовательный результат, который может возникнуть с большой долей вероятности в сознании ки-

тайских инофонов в результате изучения РКИ с привлечением методических материалов УК «Восток». Какой образ России сформируется у китайских студентов? Представленный в УК «Восток» образ России отличается преимущественно положительной оценкой (реже – нейтральной), многогранностью. Россия – страна ярких традиций, богатой истории, сокровищница культуры. Русский народ самобытен, это люди широкой натуры, гостеприимные, однако во многом загадочные для понимания китайцев. Образ России очерчивается с позиций современности: отмечается, что Россия – благоприятная для туризма страна, в российских вузах иностранные студенты могут получить хорошее образование и конкурентноспособный диплом. Очевидно, что созданный в УК «Восток» образ России формирует у китайских обучающихся чувство уважения к русскому языку, русской культуре, русскому народу.

ЛИТЕРАТУРА

Ван С., Курьянович А. В. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2016. Вып. 3 (168). С. 9-14.

Ван С., Курьянович А. В. К вопросу об интерпретации и употреблении русской жаргонной лексики китайскими инофонами // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2018. Вып. 2 (191). С. 80-86.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2009. Ч. 3. 288 с. 史铁强. «东方 : 俄语教材 3» 共八册. – 北京 : 外语教学与研究出版社, 2009. 288页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2010. Ч. 4. 280 с. 史铁强. «东方 : 俄语教材 4» 共八册. – 北京 : 外语教学与研究出版社, 2010. 280页.

Восток : учебник по русскому языку : в 8 ч. / гл. ред. Ши Те Цян. Пекин : Изд-во иностранных языков и исследований, 2011. Ч. 5. 225 с. 史铁强. «东方 : 俄语教材 5» 共八册. – 北京 : 外语教学与研究出版社, 2011. 225页.

Курьянович А. В. Компетентностный подход как методологическая основа современного поликультурного образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2020. № 3. С. 114-118.

Wang X., Kurjanovich A. V., Koshkarova N. N. Image of Russia and the Russians in Language consciousness of Chinese youth // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 2020. P. 816-825. Doi: 10.15405/epsbs.2020.08.95.

УДК 378.016:811.161.1

Веснина Людмила Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент, Цзилиньский университет международных исследований; КНР, г. Чанчунь, пр. Цзинюе, 3658; e-mail: levesna@yandex.ru

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; китайские вузы; коммуникативный подход; театральная деятельность; театральные клубы.

Аннотация. Статья посвящена описанию возможностей применения и методики организации процесса театральной деятельности в вузе Китая в практике обучения русскому языку как иностранному. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных и интересных приемов обучения языку иностранных учащихся вне языковой среды. В статье рассматривается возможный путь организации театрального клуба: описаны задачи регулярной театральной деятельности, возможные источники драматического материала, условия организации театральной деятельности в вузе, примерный годовой план работы.

Vesnina Liudmila Evgenevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Jilin International Studies University, Changchun, China

THEATER ACTIVITIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; Chinese students; Chinese universities; communicative approach; theatrical activities; theater clubs.

Abstract. The article describes the possibilities of applying and organizing the process of theatrical activity in Chinese University in teaching Russian as a foreign language practice. The relevance of the topic is due to the need to find effective and interesting methods of teaching foreign students the language outside language environment. The article considers a possible way to organize a theater club: the tasks of regular theater activities, possible sources of dramatic material, conditions for organizing theater activities in higher education, and an approximate annual work plan are described.

Коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков значительно сместил акценты с изучения структуры языка на формирование коммуникативной компетенции и открыл огромные возможности в применении самых разнообразных методов, форм, приемов обучения. «Кардинальным является вопрос установления эффективных путей и способов перехода языковых знаний к речевым и коммуникативным навыкам и умениям» [Костомаров, Митрофанова 1990: 52]. В этой связи преподаватели русского языка как иностранного (*далее – РКИ*) также постоянно находятся в поисках новых эффективных методов и форм обучения. В качестве одной из эффективных форм обучения иностранному языку уже давно зарекомендовала себя театральная деятельность, как отдельные приемы театрализации, применяемые на занятиях, так и специально организованные формы преподавания с помощью лингвотеатральных приемов.

Цель статьи – описание возможностей применения и методики организации процесса театральной деятельности в вузе Китая в практике обучения РКИ.

Описание истории применения театральной деятельности в практике преподавания иностранных языков не входит в задачи статьи. Отметим, что исследованию возможностей применения театрализации в практике преподавания языка посвящены труды таких ученых-методистов как Н. М. Андронкиной, А. И. Атарщиковой, В. В. Вартановой, В. Л. Гавриловой, Е. Г. Кашиной, Л. В. Московкина, Т.А. Пырковой и др. Среди последних серьезных работ, посвященных изучению использования театральной деятельности в практике преподавания РКИ, можно отметить диссертацию Д. Ю. Цотовой: в работе подробно проанализирован зарубежный опыт использования театра в общем образовании и в преподавании иностранных языков, начиная с эпохи античности; описан процесс развития театральной педагогики в России и опыт применения театральных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции; представлен обзор основных теорий и методов преподавания иностранных языков в контексте лингвотеатрального обучения [Цотова 2017].

Под театрализацией понимается «комплексная система использования всех выразительных средств искусства на основе драматического сценария для целостного воздействия на личность участника социального общения» [Макарова 2001: 88]. Для нас в данном определении театрализации ключевыми являются моменты целостного воздействия на личность и процесс социального общения, который при изучении РКИ способствует формированию коммуникативной компетенции. Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонина,

подчеркивая значимость применения театра в обучении РКИ, говорят о театральной технологии и отмечают следующие особенности:

1. В условиях применения театральной технологии у иностранных учащихся развивается коммуникативная компетенция: увеличивается их словарный запас, совершенствуются грамматические и фонетические навыки. Учащиеся овладевают фразеологическими единицами, тонкостями словоупотребления в русской речи.

2. Участие в работе театра расширяет кругозор иностранных учащихся. Они впитывают в себя достижения мировой и российской культуры, существенно повышают свой образовательный уровень.

3. У иностранных учащихся-актеров повышается уровень мотивации к изучению русского языка [Московкин, Шамонина 2017: 46].

Эффективность применения театра в преподавании иностранных языков объясняется глубокой взаимосвязью театральной педагогики и коммуникативного направления лингводидактики. Не являясь очевидной, эта взаимосвязь при более внимательном рассмотрении обнаруживается в существовании множества аналогий и параллелей. Преподавателю иностранного языка приходится быть как актером, исполняющим различные роли, чтобы донести смысл высказывания, значение слова или фразы или прояснить грамматическое явление, не прибегая к родному языку учащихся, так и режиссером, создающим сценарий занятия и интерпретирующим учебное содержание и вовлекающим учащихся в коммуникативный процесс. В свою очередь, обучающиеся также исполняют множество ролей в моделируемых ситуациях, которые дают возможность экспериментировать с определенными социальными ролями на изучаемом языке. Они импровизируют, вступают в межличностное взаимодействие и используют широкую палитру языковых и невербальных выразительных средств, стремясь к достоверности определенных социальных ролей в конкретной коммуникативной ситуации. В идеале игра, в которую вовлечены преподаватели и обучающиеся, должна создавать ощущение реальной коммуникации [Цотова 2017: 139].

В нашем исследовании театральная деятельность рассматривается как возможная дополнительная форма в рамках организации внеучебной деятельности в вузе Китая при изучении РКИ и реализуется в формате театрального клуба на русском языке. Если говорить о целях организации такого клуба, то она преследует не только собственно учебную цель, связанную с овладением знаниями и умениями в области русского языка, изучением культурологической и страноведческой информации, но и «высокую» цель – формирование высококультурной образованной личности с развитым вкусом в сфере искусства.

Стоит оговориться, что прицельно организованная театральная деятельность в формате театрального клуба не исключает си-

стематического использования отдельных театральных приемов на занятиях по различным предметам: артикуляционная гимнастика (фонетика), разыгрывание ситуативных диалогов, мини-сценок, чтение по ролям (говорение, чтение, литература), написание авторских новостных текстов и подражание речи российских дикторов (аудирование). Напротив, применение некоторых театральных приемов на занятиях создает прекрасную основу для осуществления регулярной внеучебной лингвотеатральной деятельности.

Систематически организованная театральная деятельность в вузе способствует решению следующих **задач**:

1. Образовательных: совершенствование фонетических навыков, навыков говорения и аудирования, овладение грамматическими конструкциями и лексикой, изучение невербальных средств коммуникации, пополнение культуроведческих и страноведческих знаний, общее расширение кругозора.

2. Воспитательных: раскрытие творческого потенциала обучающихся, повышение их уровня мотивации к изучению языка и самостоятельности, развитие умений работать в группе и организационных навыков.

3. Психологических: снятие языкового барьера, создание комфортной учебной обстановки для речевого взаимодействия, развитие уверенности в себе и в своих знаниях языка, формирование эстетической и эмоциональной культуры обучающихся.

Условия организации театрального клуба в вузе:

1. Готовность педагога регулярно заниматься организацией театральной деятельности студентов: организация просмотра видео различных театральных постановок на русском языке, разработка сценариев, подбор музыкального оформления спектаклей, регулярное проведение индивидуальных и общих репетиций, наличие организаторских и режиссерских способностей и т. п.

2. Готовность обучающихся к театральной деятельности: активное участие в разработке сценариев, желание совершенствовать языковые и речевые навыки, готовность воспринимать конструктивную критику и исправлять недочеты и др.

3. Возможности вуза: наличие площадки (актовый зал / большая аудитория), необходимых технических средств (проектор, динамики, микрофоны и пр.), готовность участвовать в создании декораций и костюмов к спектаклю.

Примерная система организации театрального клуба в вузе (на примере Цзилиньского университета международных исследований).

1. Отбор добровольных участников клуба среди студентов 3 и 4 курсов, обучающихся по специальности «Русский язык». У данной категории учащихся уже есть достаточная лексико-грамматическая

база русского языка, ключевые культурологические и страноведческие знания о России.

2. Отбор материала для создания сценариев театральных постановок.

В процессе организации театральной деятельности наиболее важной задачей является именно отбор литературно-драматического материала для постановок. Отбирать материал и разрабатывать сценарий необходимо с учетом учебной программы, уровня владения РКИ и интересов членов клуба. Возможными источниками такого материала могут послужить:

– Произведения русской художественной литературы. Например, «Евгений Онегин», «Пиковая дама» А. С. Пушкина, «Война и мир» и «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, «Доктор Живаго» Б. Л. Пастернака, «Солнечное затмение» А. Лиханова. Кроме того, сценарий может быть создан на основе произведений нескольких авторов, например, для постановки спектакля о любви, о войне.

– Биографии деятелей русской культуры (писателей, поэтов, художников, композиторов, общественных деятелей и др.).

– Мировая классическая драма: пьесы «Бесприданница» и «Гроза» А. Н. Островского, «Венецианский купец», «Ромео и Джульетта», «Сон в летнюю ночь» У. Шекспира, «Мещанин во дворянстве» Мольера и др.

– Сказки: русские народные или литературные сказки («Колобок», «Три медведя», «Царевна-лягушка» и др.; «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкина, «Три толстяка» Ю. Олеши, «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого и др.); китайские народные сказки на русском языке («Братья Лю», «Глупый муж», «Желтый аист», «Добрая невестка» и др.); а также зарубежные народные и литературные сказки на русском языке («Красная Шапочка», «Золушка» Ш. Перро, «Дюймовочка» Г. К. Андерсена, «Белоснежка» Братьев Гримм и др.).

– Бытовые ситуации: учебная и повседневная жизнь студентов (сценки на занятиях, в библиотеке, общезжитии и др.).

Отметим, что в учебниках издательства «Восток», рекомендованных для изучения русского языка в вузах Китая, содержится богатый материал, в том числе отмеченные произведения или отрывки из них, который можно использовать для написания драматического сценария.

Кроме того, отдельно стоит сказать об отборе музыкального материала: мы предлагаем по возможности чаще использовать классические музыкальные произведения таких русских композиторов как М. И. Глинка, А. П. Бородин, М. П. Мусоргский, П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков, С. В. Рахманинов, С. С. Про-

кофьев и др., с биографиями и творчеством которых студенты знакомятся на занятиях по различным предметам. Также рекомендуем музыку советских композиторов, столь любимую в Китае: В. Соловьёв-Седой «Подмосковные вечера», М. Блантер «Катюша», М. Таривердиев «Семнадцать мгновений весны» и др. Так или иначе, музыкальное сопровождение должно соответствовать общей драматургии постановки.

3. Создание годового плана работы театрального клуба.

Деятельность клуба должна быть регулярной, не реже одного раза в неделю. Количество отчетных спектаклей в течение учебного года – два (в конце каждого семестра).

3.1. Знакомство, название клуба, постановка задач (первая встреча членов клуба).

3.2. Просмотр известных драматических постановок и их обсуждение, призванные стимулировать желание членов клуба учиться и заниматься театральной деятельностью (сентябрь).

3.3. Отбор материала, разработка и совершенствование сценария, выбор музыкального сопровождения (октябрь).

3.4. Распределение ролей, проведение репетиций, выбор или создание костюмов и декораций (ноябрь – декабрь).

3.5. Отчетный спектакль (конец декабря).

3.6. Подведение итогов работы клуба за первый семестр (конец декабря – начало января).

3.7. Постановка задач на второе полугодие (март).

3.8. Просмотр известных драматических постановок и их обсуждение, участие в вузовских и межвузовских творческих мероприятиях (март).

3.9. Отбор материала, разработка и совершенствование сценария, выбор музыкального сопровождения (апрель).

3.10. Распределение ролей, проведение репетиций, выбор или создание костюмов и декораций (апрель – май).

3.11. Отчетный спектакль (конец мая).

3.12. Проведение мастер-классов, викторин, открытых лекций, семинаров, подведение итогов работы клуба (июнь).

4. Подведение итогов деятельности театрального клуба за весь год, обозначение перспектив.

Таким образом, предположительно, предлагаемая театральная деятельность на русском языке, обеспечивающая развитие основных речевых умений, т. е. говорения, аудирования, чтения и письма, призвана дополнить традиционные коммуникативные методики обучения РКИ, тем самым делая преподавание РКИ более эффективным. В перспективе перед нами стоит задача организации подобного театрального клуба в конкретном вузе Китая и оценка эф-

фективности регулярного осуществления лингвотеатральной деятельности в процессе преподавания РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

Андронкина Н. М. Применение психодрамы в обучении иноязычному общению // Наука, культура, образование. 2000. № 6/7. С. 66-69.

Атарщицова А. И. Что такое театральная методика обучения иностранным языкам и существует ли она? (о принципах обучения в рамках 252 театральной методики) // VIII Научно-практическая конференция. Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам : материалы. СПб., 2008. С. 202-211.

Вартанова В. В. Формирование автономности студентов в контексте театральной деятельности при обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования Тамбов : Грамота, 2008. № 10 (17) : в 2-х ч. Ч. I. С. 38-39.

Гаврилова В. Л. Театрализация сказок как одна из форм интерактивного обучения русскому языку иностранных учащихся // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2006. № 6. С. 167-171.

Зимина Е. А. Театр на английском языке в начальной школе // Английский язык в школе. 2007. № 2 (18). С. 67-71.

Кашина Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка : монография. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2003. 296 с.

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 270 с.

Макарова Н. Я. Театрализация как система личностного развития студентов педвузов // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 87-89.

Московкин Л. В., Шамонина Г. Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Методы. Приемы. Результаты. М. : Изд-во «Русский язык. Курсы», 2017. 144 с.

Неупокоева А. В. Форум-театр как новая коммуникативно-театральная технология в интерактивном обучении иностранному языку (из опыта работы со студентами-германистами) // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 1. С. 181-185.

Пыркова Т. А. Театрализация в формировании лингвистической компетенции // Потенциал современной науки. 2014. № 7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-v-formirovanii-lingvisticheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 23.08.2020).

Ройзин Б. П. Драматизация уроков в V-VII классах // Иностранные языки в школе (Золотые страницы). 2012. № 4. С. 69-71.

Цотова Д. Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Цотова Д. Ю. ; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2017. 294 с.

УДК 372.881.161.1:371.321

Волоскова Полина Денисовна,

бакалавр пятого года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: polinavoloskova01@gmail.com

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПО ТЕМЕ «ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ» В ТУРКМЕНСКОЙ ШКОЛЕ

Статья подготовлена под руководством д.ф.н., профессора УрГПУ
Дзюба Е.В. в рамках научного проекта, поддержанного РФФИ
(проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»)

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; уроки русского языка; темы уроков; тематические уроки; туркменский язык; имя прилагательное; прилагательные; туркменские школы; школьники; интерактивные технологии; игровые технологии; учебники русского языка; школьные учебники.

Аннотация. В данной статье затрагивается проблема совершенствования учебников по русскому языку как иностранному в отношении использования в них интерактивных технологий. Недостаточная представленность в учебной литературе заданий, посредством которых обеспечивается коммуникативное взаимодействие учащихся, препятствует снятию языкового барьера, приводит к отсутствию мотивации у иностранных студентов, не владеющих языком или владеющих им на элементарном уровне. В статье на примере двух учебных комплексов русского языка для туркменских школьников (пятого и шестого класса) проводится анализ включения интерактивных заданий в процесс обучения, предлагается комплекс интерактивных, игровых упражнений по теме «Прилагательное».

Voloskova Polina Denisovna,

fifth-year Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON ON THE USE OF 'ADJECTIVES' IN THE TURKMEN SCHOOL

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at school; Rus-

sian language lessons; lesson topics; thematic lessons; Turkmen language; adjective; adjectives; Turkmen schools; pupils; interactive technologies; gaming technologies; Russian language textbooks; school textbooks.

Abstract. This article describes the necessity of improving textbooks related to teaching Russian as a foreign language in connection with the use of interactive technologies. Insufficient representation of tasks in the educational literature that ensures a successful communication and interaction from students, prevents the removal of the language barrier, leads to a lack of motivation for foreign students who do not speak the language or have a beginner level. Two Russian as a foreign language textbooks were used for the analysis of inclusion of games in the process of learning the language on the topic “Adjective”.

Введение. Определения являются составной частью грамматической системы любого языка. Наличие в других языках таких значений, как «признак предмета» или «порядок предметов» позволяет преподавателю РКИ преподнести данную тему в направлении от содержания к форме. Изучив сходства и различия определенных русского языка и родного языка студентов, преподаватель сможет скорректировать программу под потребности учащихся, понять, на чем необходимо сделать акцент. Так, сравнив русский и туркменский языки, мы видим, что имя прилагательное в обоих языках обозначает признак предмета, его качественные или иные характеристики. В русском языке имена прилагательные согласуются с именами существительными в роде, числе и падеже (*хороший подарок, хорошей девочки, о хорошем кинофильме, хорошими детьми*). В туркменском языке синтаксическая связь прилагательных с существительными осуществляется по способу примыкания, так как прилагательные в туркменском языке не изменяются по падежам и числам (*куп mesele – сложный вопрос, куп meselanıň – сложного вопроса, куп meselä – сложному вопросу*). Если рассмотреть место определяемых слов в предложении в русском языке, то оно более свободное, так как они могут употребляться как перед определяемым словом, так и после него, а в туркменском же языке этого не наблюдается. Например: *Сейте разумное, доброе, вечное, Сейте! Спасибо вам скажет сердечное русский народ...* (Н. А. Некрасов). Из примера видно, что прилагательное *сердечное* употреблено после существительного. При переводе на туркменский язык выражения «спасибо сердечное» нельзя употреблять «sag bol yürekden». Категория прилагательного русского языка отличается от прилагательного туркменского языка наличием внешних формальных признаков, аффиксов и окончаний. В туркменском языке, если не считать словообразующих аффиксов типа: -ly – li, -syz – siz, прилагательные не имеют формальных показателей. В русском языке при-

лагательные по своим лексико-грамматическим значениям, согласно традиционной школьной грамматике, делятся на три больших разряда: качественные, относительные, притяжательные. По лексико-грамматическим свойствам в туркменском языке имена прилагательные делятся на два разряда: качественные (*kiçi – маленький; döök – синий*) и относительные (*düynki duşuşyk – вчерашняя встреча*). Порядковые числительные в русском и туркменском языках обозначают порядок предметов, отвечают на вопрос «который?» и выступают в роли определения. Отличительной чертой порядковых числительных в туркменском языке является то, что они не изменяются ни по падежам, ни по числам. Например, *B.d. – başınjı ýer – пятое место / E.d. – başınjı ýeriň – пятого места / Ý.d. – başınjı ýere – пятому месту / Ýe.d. – başınjı ýeri – пятое место / B-o.d. – başınjı ýerde – на пятом месте / Ç.d. – başınjı ýerden – с пятого места* [Байджанов 2008: 76]. Таким образом, при предъявлении темы «Определение» школьникам из Туркменистана учителю необходимо сделать акцент на склонении прилагательных и порядковых числительных, на относительно свободном порядке слов в русском предложении. Также, вероятно, необходимо учитывать не столько традиционную школьную классификацию лексико-грамматических разрядов прилагательных, сколько академический подход, предполагающий деление на прилагательные качественные (выражающие качественный признак предмета) и относительные (указывающие на отношение предмета к иному предмету или его месту среди подобных) [см. подробнее: <http://rusgram.narod.ru/1294-1314.html>]. Такой подход более близок носителям туркменского языка.

Актуальность данной темы заключается в том, что несмотря на политику «туркменизации всей страны» и отсутствие бесплатных учебных заведений, обучающих на русском языке, функционирование русского языка в Туркменистане вновь продуктивно осуществляется на официальном, бытовом, образовательном, научно-исследовательском уровнях. Кроме того, «русский язык становится все более популярным на информационном рынке» [Кудоярова 2010]. В Туркменистане существует потребность в изучении русского языка, а хороших учебных пособий, содержащих современные методы, технологии и средства обучения, судя по последним научным публикациям, недостаточно.

Целью данной статьи является анализ учебников по РКИ для туркменской школы, а также обеспечение интерактивными заданиями учебного материала.

Методы исследования. В ходе исследования использовался метод теоретического анализа проблемы, методы наблюдения, синтеза, а также метод абстрактного моделирования учебных ситуаций.

Обсуждения и результаты. Нами было проанализировано, каким образом в учебниках по русскому языку за пятый и шестой классы освещается тема «Определение» [Мальцева, Чарыева 2017, 2017а]. Система заданий в обоих учебниках схожа: необходимо прочитать тексты, ответить на вопросы, выписать словосочетания из текстов, устно подобрать прилагательные к представленным существительным, подобрать антонимы к прилагательным. Игровые, интерактивные технологии в представленных учебниках отсутствуют. При работе со студентами-иностранцами следует придерживаться трехуровневой модели: приобретение – демонстрация – применение. На этапе «приобретение» предполагаются традиционные модели обучения. На двух последующих учитель старается использовать нетрадиционные формы обучения [Куликов 2017: 39-47]. Опираясь на данную модель, мы отмечаем необходимость добавления интерактивных технологий к материалам учебника. Интерактивные технологии повышают интерес школьников к изучаемому языку, обеспечивают активное взаимодействие как между учащимися, так и между обучающимся и преподавателем.

Интерактивные технологии, направленные на актуализацию темы «Имя прилагательное в роли определения». Для пятого класса:

1. «Помоги повару». Необходимые материалы: карточки с рецептами, карточки с изображениями продуктов, бумажный макет кастрюли/сковороды/тарелки, секундомер. Ход задания: студенты делятся на пары (один – повар, другой – помощник). Учитель засекает 60 секунд. За это время повару нужно приготовить блюдо, он не успевает, ему нужна помощь, он читает рецепт помощнику. Помощник подает повару карточки с продуктами, повар их приклеивает на макет кастрюли / сковороды. Через минуту каждая пара рассказывает, какое блюдо они готовили и какие продукты использовали. Пример рецепта: салат «Моментальный» (*Крабовые палочки нарезать кусочками, сыр твердый нарезать кубиками, пекинскую капусту нарезать соломкой, добавить раздавленный чеснок, соленые сухарики и консервированную кукурузу. Все перемешать, посолить, поперчить, заправить салат по вкусу майонезом*). Данное задание актуализирует тему «Определения», мотивирует учащихся использовать прилагательные в речи. Методические рекомендации: в качестве домашнего задания предложите школьникам описать их любимый рецепт, используя всевозможные прилагательные.

2. «Крестики-нолики». Необходимые материалы: доска, мел. Ход игры: учащиеся делятся на команды, на доске рисуется игровое поле, игра идет по привычным правилам, но, чтобы поставить «крестик» или «нолик» команде нужно придумать предложение с прилагательным в клетке. Методические рекомендации: учитель может пригласить к доске представителя от каждой команды, они будут

контролировать правильность составленных предложений и рисовать «крестики» или «нолики». Пример игрового поля:

СПЕЛЫЙ	БЕЛЫЙ	МАЛЕНЬКАЯ
СИЛЬНАЯ	ДОБРЫЙ	БОЛЬШОЕ
СКУЧНЫЙ	ЖЕЛТОЕ	КРУГЛАЯ

3. «Добавь детали». Необходимые материалы: презентация с предложениями. Ход задания: учитель выводит на доску слайды с предложениями со словами *каждый, всякий, любой*. Ученики должны эти предложения конкретизировать, написав о себе. Например, в магазине я покупаю любое мороженое – в магазине я покупаю шоколадное мороженое. Благодаря данному заданию ученики увидят разницу между общим и частным, научатся выражать эту мысль на русском языке, увидят, как определения могут функционировать в речи. Методические рекомендации: объедините учеников в пары и попросите их поменяться листочками. Учащиеся сравнят ответы и расскажут о себе и о напарнике. Например, в магазине я покупаю шоколадное мороженое, а он покупает фисташковое.

4. «Давайте рисовать!». Цель: научить использовать определения в речи. Необходимые материалы: карандаши, бумага. Ход задания: вспоминаем вместе с учениками геометрические фигуры: круг, овал, треугольник (учитель вызывает желающих к доске, они рисуют фигуры, класс образует прилагательные от существительных, называющих фигуры: круг – круглый). Далее учитель спрашивает, любят ли ученики кошек, просит подобрать как можно больше прилагательных, описывающих кошек, записывает варианты учеников на доске. Затем учитель предлагает нарисовать кошку, следуя ее инструкциям. Инструкция: рисуем овальную голову; рисуем большое тело и треугольные ушки; рисуем передние и задние лапы; рисуем круглые глаза, треугольный нос, маленький рот и длинные усы; рисуем кошке длинный хвост; раскрашиваем кошку. Далее ученики пишут 6 предложений о своей кошке, используя определения. Например, моя кошка серая. У нее черные глаза и розовый нос... Методические рекомендации: учитель может рисовать на доске вместе с учениками и описать свою кошку первым для образца.

Для шестого класса:

1. Задание «Краб» (с использованием видеоматериалов). Учит школьников языковой догадке, развивает все виды речевой деятельности, позволяет увидеть определения в контексте. Необходимые материалы: видео [<https://www.youtube.com/watch?v=ExuYk6keYUw&abchannel=%D0%9A%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B1>], презентация, рабочий лист. До урока необходимо подготовить презента-

цию с фотографиями слона, совы, лося, гадюки, льва, акулы, инопланетянина. На уроке: учитель показывает школьникам презентацию с картинками, задает вопросы (Кто на картинке? Как мы его можем описать?), ученики предлагают свои варианты. Затем учитель выдает рабочий лист с пропущенными прилагательными. Ученики читают текст песни и пытаются догадаться, какие прилагательные могут использоваться на месте пропусков. Далее учащиеся просматривают видео первый раз, и отмечают, совпали ли их догадки со словами песни. При повторном прослушивании исправляют слова, которые были подобраны неверно. Затем учитель обращает внимание на то, что в тексте есть определения и других частей речи, школьники находят и подчеркивают их в тексте.

Методические рекомендации: если у учащихся возникают затруднения при заполнении пропусков, можно ставить видео на паузу после каждого куплета и проговаривать вместе текст, переводить непонятные слова; также можно предложить ученикам подпевать. Наградите ученика, у которого совпало больше всего слов. Рабочий лист на примере куплета про слона:

Слон танцует, не стесняясь веса своего.

Прилагательными можно описать его.

Он такой _____,

Серый и _____,

Очень _____

Этот слон.

Он такой _____,

А ещё _____.

Вот ведь _____

Этот слон!

2. Подбор антонимов к прилагательным, составление предложений с ними. «Морской бой». Необходимые материалы: поля для игры. Ход игры: учащиеся делятся на пары, рисуют 10 кораблей (один корабль равен одной клетке, корабли можно ставить рядом), играют по правилам «Морского боя». Для того, чтобы сделать выстрел, игрок А должен назвать координаты клетки, например, веселая девочка. Если у игрока Б в данной клетке есть корабль, он отвечает: «Да, девочка веселая». В таком случае игрок А ходит снова. Если игрок А промахнулся, игрок Б подбирает антоним к слову «веселая» и говорит: «Нет, девочка грустная», ход переходит к игроку Б. Данная игра научит школьников подбирать синонимы к прилагательным в игровой форме. Пример игрового поля

	Девочка	Мальчик	Кино	Дети
Веселый				
Хороший				
Злой				
Серьезный				
Красивый				
Умный				

3. Игра на закрепление темы «Относительные имена прилагательные».

Что из чего? Необходимые материалы: мяч. Ход игры: ученики встают в круг, учитель встает в центр круга, называет словосочетания по типу: *платье из шелка, куртка из кожи* и бросает мяч ученику. Учащиеся должны перефразировать данные словосочетания, используя относительные прилагательные: *шелковое платье, кожаная куртка*.

4. Игра, направленная на закрепление правила «Правописание -н и -нн в суффиксах прилагательных».

«Стул». Необходимые материалы: стул, доска, мел. Перед игрой начертите на доске таблицу баллов для двух команд. Ход игры: класс делится на две команды, по очереди один участник от каждой команды подходит к доске. Учитель называет прилагательные с указанной орфограммой, ученики должны сесть на стул, когда слышат слово с -нн в суффиксе. Задача игроков – сесть на стул раньше соперника. Система баллов: игрок первым сел на стул, ответив правильно, – 2 балла; игроки одновременно сели на стул, ответив правильно, – 1 балл каждой команде; игрок сел на стул, ответив неверно, – минус 1 балл команде.

5. Игра, направленная на отработку притяжательных местоимений и прилагательных.

«Чье это?». Ход игры: ученики садятся в круг (у них в руках личный предмет: книга, линейка, пенал...), внимательно смотрят на предметы одноклассников и запоминают, у кого какой предмет. Учитель включает музыку, пока музыка играет, ученики с закрытыми глазами передают предметы по кругу. Когда музыка останавливается, игроки смотрят на предмет у себя в руках и на предметы соседей слева и справа. По очереди ученики описывают предмет у себя в руках и у соседей и вспоминают, кому они принадлежат. За каждый правильный ответ игрок получает балл. Победит тот, кто наберет больше всех баллов. Примерный ответ: *эта синяя книга его* (по-

казывает рукой на ученика), эта шоколадная конфета Катина, этот игрушечный самолет Петин.

6. Задание направлено на актуализирование изученной лексики, приобретение навыка использования в речи порядковых числительных в качестве определения.

«Какой по счету?». Необходимые материалы: игровой кубик, карточки с предметами. Ход задания: Ученики по очереди кидают кубик, смотрят, какое число на нем выпало (например, 3) и тянут карточку с предметом. Им необходимо придумать предложение с выпавшим числом и предметом. Числительное в предложении должно быть количественным. Например, третий дом – я живу в третьем доме.

7. Задания, содержащие лингвострановедческий материал, по теме «Определение»:

7.1. Задание на знакомство школьников с достопримечательностями города Москвы.

«Да! Нет! Вставай!». Подготовительный этап: создайте презентацию со следующими достопримечательностями Москвы: Красная площадь, Большой театр, Московский Кремль, Третьяковская галерея, Воробьевы горы, Александровский сад. На слайд поместите изображение и небольшую справку о достопримечательности. Пример справки: *Третьяковская галерея была создана в 1856 году. Ее создателем считается купец Павел Третьяков. Через 11 лет, в 1867 году галерею открыли для посетителей, а 1892 году хозяин подарил ее городу. Так из личного музея Третьяковская галерея превратилась в государственную собственность. Третьяковка (разговорный вариант названия галереи) является крупнейшим художественно – историческим музеем, посвященным изобразительному искусству в России. На текущий момент в галерее можно посмотреть около 180 тысяч различных экспонатов.* На последний слайд поместите все названия достопримечательностей; подготовьте карточки с исторической справкой; подготовьте список закрытых вопросов по экскурсии.

Во время урока: проведите «мини-экскурсию» по Москве с помощью презентации. Обратите внимание на последний слайд. Попросите школьников догадаться, что общего у данных достопримечательностей (у всех в названии есть определения). Попросите учащихся разделить на группы; раздайте каждой группе карточку с исторической справкой; попросите найти и выделить все определения в тексте; назвать род, число, падеж, разряд прилагательных. Далее педагог задает вопросы, например, Третьяковская галерея изначально была личным музеем? Если ответ «да», ученики встают, если ответ «нет», ученики остаются на местах.

7.2. Задание на сопоставление достопримечательности и ее изображения. Необходимые материалы: доска, магниты, разрезанные карточки с изображением достопримечательностей из задания 7.1 (два комплекта). Ход игры: класс делится на две группы, от каждой группы двое активных игроков выходят к доске, им выдается комплект разрезанных карточек (три достопримечательности одной команде и три другой), игроки собирают карточки на доске. Если их команда знает, изображение какой достопримечательности собирают их представители, они поднимают руку и называют ее. Победит та команда, которая быстрее и правильнее другой всё разгадает.

7.3. Задание по видеоматериалам. Необходимо: видео [https://www.youtube.com/watch?v=2rR_eNrsdgg&ab_channel=multirussia], карточки с изображением Арбата, Московского метро, Красной площади, Московского Кремля. Ход задания: покажите карточки ученикам, попросите назвать место и подобрать к ним ассоциации-прилагательные. Спросите, как учащиеся понимают фразу «Москва не сразу строилась», обсудите их ответы. Включите видео (два раза), попросите выписать все определения, которые учащиеся услышат. Проверьте их ответы, попросите дополнить список, если какие-либо определения не были выписаны. Предложите составить небольшой рассказ о Москве, используя выписанные определения.

7.4. Задание с карточками на закрепление знаний. Необходимые материалы: карточки с изученными достопримечательностями; генератор случайных чисел [<https://lizaonair.com/random/>]. Генератор можно заменить игральной костью. Ход задания: ученики по очереди подходят к доске, тянут карточку с достопримечательностью, включают генератор чисел (необходимо заранее в настройках установить диапазон от 1 до 5). Сколько покажет генератор, столько фактов о достопримечательности необходимо назвать, используя определения. Остальные ученики внимательно слушают факты и поднимают руку каждый раз, когда слышат определения. Данное задание поможет осуществить контроль над усваиваемостью материала в нетривиальной форме.

Заключение. В настоящее время наиболее продуктивным для лингвистического образования считается коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий активное взаимодействие не только студента и преподавателя, но и взаимодействие между учащимися. В процессе обучения должны быть заинтересованы обе стороны: и педагоги, и студенты должны быть активны и инициативны. Реализовать это позволяют игровые технологии. В рассмотренных нами учебниках присутствует включение лингвокультурного материала, грамматический материал подается ученику дозированно, системно, лексические единицы помещены в контекст, однако в них отсутствуют интерактивные технологии, что затрудняет

применение коммуникативно-деятельностного подхода в полной мере при обучении туркменских школьников русскому языку. Нами были предложены типы игр, заданий, которые могли бы сделать работу по данным учебникам более увлекательной, вызвать интерес к изучаемому языку, замотивировать школьников продолжить изучать русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

Байджанов Б. Туркменский язык : учебное пособие. – Ашхабад, 2008. – С. 76.

Кудоярова Т. В. Русский язык в современной образовательной среде Туркменистана // Полилингвильность и транскультурные практики. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede-turkmenistana> (дата обращения: 17.09.2020).

Куликов Е. А., Матохина А. В., Харламова Н. В., Шабалина О. А. Использование игровых образовательных технологий в системе обучения русскому языку как иностранному в современном ВУЗе // Открытое образование. 2017. № 3. С. 39-47.

Мальцева Н. Е., Чарыева Л. А. Учебник Русского языка для 5 класса. Ашхабад, 2017.

Мальцева Н. Е., Чарыева Л. А. Учебник Русского языка для 6 класса. Ашхабад, 2017а.

Русская грамматика. М. : Ин-т русского языка Академии наук СССР, 1980. URL: <http://rusgram.narod.ru/1294-1314.html> (дата обращения: 16.10.2020).

УДК 811.512.147'373.2:39

Гильфанова Фарида Харисовна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Института государства и права, Тюменский государственный университет; 625000, Россия, г.Тюмень, ул. Республики, 39/61; e-mail: rawil_51@mail.ru

Хвесько Тамара Владимировна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Института государства и права Тюменский государственный университет; 625000, Россия, г.Тюмень, ул. Республики, 39/61; e-mail: rawil_51@mail.ru

СИБИРСКИЕ ТАТАРЫ – НАРОД ЕВРАЗИИ С УНИКАЛЬНОЙ ТЮРКО-МУСУЛЬМАНСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Ключевые слова: сибирские татары; этносы; национальная культура; этнолингвистика; этнокультурология; монголоидные признаки; европеоидные признаки; ономастика; этнонимы.

Аннотация. Уникальность тюрко-мусульманской культуры сибирских татар связана с их происхождением, этнокультурными

контактами, в этом и заключается актуальность исследования. Цель статьи – осветить происхождение этнонимов *Сибирь*, *Тюмень* на основе таксономизации и прагматической классификации онимов благодаря материалам русских архивных документов XVIII-XIX вв., подтверждающих сходство наречий многих групп сибирских татар с другими контактирующими культурами. Анализ дерматоглифического материала, выявленного учеными среди групп сибирских татар, различающихся соотношением *монголоидных и европеоидных* признаков, позволил сделать вывод о том, что большинство татар Сибири имеют общую генетическую основу, а различия между группами вызваны неодинаковой примесью европеоидных расовых элементов, обусловленных процессом смешения угорских, самодийских, тюркских, отчасти *монгольских племен и народностей*. Исследование подтверждает идеи Н. К. Трубецкого о единстве и разнообразии Евразийской культуры.

Gilfanova Farida Harisovna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages of the Institute of State and Law, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Khvesko Tamara Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages of the Institute of State and Law, Tyumen State University, Tyumen, Russia

**SIBERIAN TATARS AS A UNIQUE
TURKO-MUSLIM CULTURE OF EUROASIA**

Keywords: Siberian Tatars; ethnos; national culture; ethnolinguistics; ethnocultural studies; Mongoloid signs; Caucasian signs; onomastics; ethnonyms.

Abstract. The formation of turko-muslim culture of Siberian tatars is caused by original contacts with other ethnoses.

The aim of the research is to show the origin of the onyms “Tyumen”, “Siberia” due to arcaic materials of the 18-19 centuries confirming the language similarity and variety of Siberian tatars groups with contacted cultures. The analysis of dermatoglific data revealed by the scientists showed the correlation of mongoloid and europeoid features, caused by the common genetic basis. The language difference between some groups of tatars is explained by the process of contacting with Ugor, Turkish, Mongolic tribes. Such results confirmed N. Trubetskoy ideas about wide spread unity and unique difference of EuroAsian culture the roots of which are in the territory evasion by Chingis Han.

О пагубности «вестернизации» в сфере культуры еще в начале XX века писал великий русский философ Н. С. Трубецкой, ставший одним из основоположников евразийского направления в русской философии. Его взгляд на историческое развитие различных цивили-

лизаций, их взаимодействие и взаимовлияние, его призыв к сохранению уникальности и своеобразия каждой культуры сегодня звучат необычайно актуально, что заставляет ученых сегодня обращаться к его наследию. Согласно концепции евразийства, развитие человечества в целом возможно только при условии развития всех составляющих его регионов, этносов, народов, религий и культур в их самобытности и неповторимом своеобразии [Трубецкой 2007: 198-225]. Рассматривая Европейские и Евразийские онимы в сравнении, авторы сибирской школы ономатологов выявляют их характерные особенности и универсалии [Гильфанова, Шамсутдинова 2017; Хвесько 2007; Хвесько 2008]. По мнению авторов, татары относятся к числу народов Евразии, создавших уникальную тюрко-мусульманскую цивилизацию. Государственность предков современных татар начинается с раннего до позднего средневековья (IV-XV вв.): Гуннская империя, Тюркский каганат, Великая Болгария, Хазарский каганат, Волжская Булгария, Кимакский каганат, кипчакские и татарские государства XII-XVI вв., в том числе Казанское, Касимовское, Астраханское, Сибирское и Крымское ханства, Ногайская Орда.

Из письменных источников о Сибири *первые сведения* относятся к началу XIII в. Сибирь упоминается в *монгольских хрониках* этого периода под названием «*шибир*» в числе «лесных народов», покоренных в 1207 г. народом улуса Джучи. Автор письменного источника Рашид-ад-Дин в первой половине XIV в. использует этноним «*Ибир-Сибир*», т. е. «северные области», которые должен был завоевать Бату-хан. Другой автор Ал-Омари применяет это название по поводу включения в состав «царства Кипчакского», т. е. Золотой Орды, и «*Сибирь-Ибирь*», назвав ее просто «землей» или «страной Сибирской». Известный татарский этнолог Д. Исхаков, опираясь на исследования предшественников, предполагает, что административно-политическим центром этой «области» являлся г. *Чимги-Тура* (г. *Тюмень*), место, где в начале XV в. умер хан Тохтамыш (это были «пределы *Тулина*», т. е. *Тюмени*). Данное положение подтверждают Устюжские летописи 1406 г.: «Тое же зимы царь Женибек уби Тактамыша в Сибирской земли близ Тюмени» [Исхаков 2002: 27].

Согласно нашим исследованиям, центром «Сибирской земли» был «град *Сибирь*» на р. Иртыш. Все данные являются доказательством того, что в основе всех названий лежит наименование *себер* ~ *сибир* (*ибир* ~ *ибирь* – его варианты). В свою очередь, город и «земля» были названы скорее всего по «народу» *савыр* ~ *сабыр* ~ *сыпыр*, который, согласно преданиям тобольских татар, проживал по среднему течению р. Иртыш до прихода татар [Гильфанова 2008].

Историки Г. Ф. Миллер и Ф. Е. Фишер первыми предложили термин «*сибирские татары*», выделяя в XVII в. автономные группы татар, дав определение сибирским татарам как «тюркскому

населению Сибири, издавна обитающему в основном в сельских районах, а также городах Тюменской, Омской, Новосибирской и Томской областей [Миллер 1937: 314]. Предполагается, что *сывыры* (*сыбыры*) были предками современных сибирских татар и под этнонимом «*сибир / сывыр*» подразумевается народ, живший по среднему течению Иртыша.

Современные тюркологи выражают различные мнения и о тюркских племенах в Западной Сибири. Большинство мнений касается языка сибирских татар, о том, что «различные племена, обитавшие в южной лесной, лесостепной и степной полосе Западной Сибири, судя по языку в подавляющем большинстве были *тюрки*» [Дебец, Трофимова 1941: 209]. Тюрки, в свою очередь, происходят из угроязычных, кетоязычных, самодийских групп, подвергшихся тюркизации с трех сторон: со стороны Алтая, где с давних времен обитали тюрки, со стороны Енисея, где обитали тюркоязычные енисейские киргизы и с верховьев Оби, где проживали кипчакские племена [Томилов 1992: 16].

По утверждению Н. А. Томилова этногенез сибирских татар представляет собой «процесс смешения угорских, самодийских, тюркских, отчасти *монгольских племен и народностей*». И он классифицировал всех сибирских татар на три этнические группы: 1) томских тюрков (калмаков, чатов, эуштинцев), 2) барабинских (барабинско-чановской, кыштовско-устьтарской и карагатско-убинской), 3) тоболо-иртышских (тюменской, тобольской, ясколбинской, курдакско-саргатской и тарской подгрупп) [Томилов 1992: 129]. Основные предпосылки для объединения тюркоязычного населения в единую народность возникли в рамках Сибирского ханства и консолидация бывших мелких родоплеменных объединений в более крупные проходила уже в рамках Русского централизованного государства [Рабцевич 1973: 238].

Обращает на себя внимание тот факт, что топонимы и этнонимы всех групп татар, являются большей частью родовыми и племенными, только в некоторых случаях территория расселения этнических групп не совпадает полностью с административными районами. Поэтому мы не рассматриваем томскую группу отдельно от других групп татар. Первым в советской лингвистике говоры эуштинцев, чатов и калмаков исследовал А. П. Дульзон, который писал, что лексика чатов и эуштинцев сходна прежде всего с лексикой барабинцев и тобольских татар [Дульзон 1956: 375]. Известный тюрколог Д. Г. Тумашева отмечает, что томский диалект по основным чертам ближе к барабинскому, хотя обнаруживает сходство и с тоболо-иртышским диалектом [Тумашева 1977: 39-40]. Потомки чатов в настоящее время проживают в Томском районе Томской области, в основном в деревнях по берегам р. Томи, в г. Томске и в Колыван-

ском районе Новосибирской области по Оби и ее притоку Уени. В составе эуштинско-чатского говора томского диалекта сибирских татар Д. Г. Тумашева выделяет орский подговор [Тумашева 1977: 215], что подтверждает Г. Ф. Миллер указывая, что чаты «... жили где-то в Барабинских степях» [Миллер 1937: 314], и в междуречье Томи и Оби до прихода чатов жили в основном тюркоязычные группы, хотя какие-то группы самодийского населения здесь встречались. Как пишет Н. А. Томилов, некоторые информаторы из д. Оры сообщили, что в соседних деревнях Красноярской и Черномысской раньше жили татары, которых вместе с темерчинцами жители д. Ак-балык называли кыштымами [Томилов 1992: 56].

Сходство языка чатов, эуштинцев и калмаков с барабинским диалектом, соседство их носителей, проживающих в Барабинской степи, позволяют нам рассматривать их антропонимию в составе антропонимической системы барабинских татар, что, в конечном счете, называется *барабинским наречием*. Сибирские татары в рассматриваемый период проживали на тех же территориях, где в XVII в. обитали их племенные группы. Тарские татары, по сведениям Н. А. Томилова, в XVI в. находились в составе Сибирского ханства и территория их расселения охватывала часть Среднего Прииртышья от устья р. Ош и до устья р. Омь. Часть тарских татар в то время проживала в бассейнах рек Тары, Уя и Оши. По мнению Ф. Т. Валеева, в ходе неоднократных административных делений, происходивших относительно размеров площади отдельных округов (уездов), возникали новые или упразднялись старые волости. Известно, что в XVII в. в состав тарских татар входили 16 крупных родов коренного населения Западной Сибири, включая при этом 7 племенных групп барабинских татар и группу бухарцев. К началу XIX в. территория уезда по сравнению с XVII в. резко сократилась. В 50-х годах XIX в. татары и бухарцы Тарского уезда проживали в семи волостях: Аялинской, Бухарской, Коурдакской, Подгородной, Порошной, Саргатской, Тавско-Утузской. А в начале XX в. в уезде осталось пять татарских волостей: Аялинская, Бухарская, Коурдакская, Саргатская, Тавско-Утузская. Согласно данным 7-ой ревизии (1816 г.), в Тарском уезде татар насчитывалось 5049 чел., а в 1850 г. в том же уезде их число сократилось до 4208 чел.

Тюркское население Барабинской степи, раскинувшейся между Иртышом и Обью, Васюганьем и Кулундинской степью, традиционно называли барабинцами (барабинскими татарами), считая их *самостоятельным этническим образованием*. В настоящее время барабинцы общаются на татарском языке, точнее, на барабинском диалекте, который является самым компактным и однородным, не делящимся на говоры [Тумашева 1977: 133-133]. Автор исследовала происхождение барабинских татар и установил этапы

формирования барабинского этноса и его компонентов. Согласно ее наблюдениям, наиболее древний субстрат данного этноса содержит в себе элементы уральских охотничье-рыболовческих культур и этнокультурные черты угорских групп. Основным компонентом барабинцев, по мнению А. Г. Селезнева, являются «лесные» южно-сибирские этнические группы средневековья, которые вели комплексное хозяйство. Он делает вывод, что конец XVII – начало XVIII в. – это завершающий этап формирования барабинских татар как этнической группы.

Сходство расового типа тобольских и барабинских татар с хантами и манси даны в трудах Г. Ф. Дебеца и Т. А. Трофимовой [Дебец, Трофимова 1941: 209]. Авторы отмечают, что антропологические типы сибирских татар с ярко выраженными признаками, присущими современным *узбекам и таджикам*, часто встречаются в городах Таре, Тобольске, Тюмени и иных татарских населенных пунктах, прилегающих к этим городам. Анализ дерматоглифического материала Г. Л. Хить позволил среди сибирских татар выделить три группы, различающиеся соотношением монголоидных и европеоидных признаков. Барабинские татары включены ею в первый тип вместе с тоболо-иртышскими татарами и эуштинцами. Автор делает вывод о том, что большинство татар Сибири имеют общую генетическую основу, а различия между группами вызваны неодинаковой примесью европеоидных расовых элементов, доля которых все же недостаточно велика, чтобы нарушить морфологическое единство татар» [Хить 1984: 3]. *На уральский этнос* во многих разновидностях указывает Ю. В. Бромлей, отмечая, что к западу от Енисея возник он в целом как следствие давнего и неоднократного смешения монголоидных и европеоидных групп. Разные варианты этого этноса представлены среди хантов, манси, селькупов, ненцев, западносибирских татар, северных алтайцев и шорцев [Бромлей 1981: 10].

На разных этапах эволюции общества функционировала своя антропонимическая система. Имена создаются на базе языка. Так на базе древнетюркского языка существовала древнетюркская, а на базе древнекипчакского языка – древнекипчакская антропонимическая системы. Формирование и развитие антропонимической системы сибирских, как и поволжско-приуральских татар, связано с культурными традициями тюрков, кипчаков, болгар, уйгуров, карлуков, огузов, ногайцев и др. Таким образом, идеи Н. К. Трубецкого о единстве и своеобразии Евразии подтверждены на языковом материале уникальной тюрко-мусульманской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Бромлей И. В. Основные виды историко-культурных общностей и тенденции их динамики // СЭ. 1981. № 1. С. 10-23.

Гильфанова Ф. Х. Этнолингвистическое исследование антропонимии тарских и барабинских татар XIX-XX вв. (на материале архивных документов гг. Тобольска, Омска, Новосибирска). Тюмень, 2008. 235 с.

Гильфанова Ф. Х., Шамсутдинова Л. А. Аксиологическая модальность в антропонимической системе сибирских татар. Тюмень, 2017. 209 с.

Дебец Г. Ф., Трофимова Т. А. Западносибирская экспедиция 1937 г. // Краткие сообщения о научных работах НИИ и музея антропологии при МГУ за 1938-1939 гг. М., 1941. С. 209.

Дульзон А. П. Диалекты татар-аборигенов Томи // Ученые записки Томского государственного педагогического института. Томск, 1956. С. 375.

Исхаков Д. М. Татары. Краткая этническая история. Казань, 2002. С. 3-27.

Миллер Г. Ф. История Сибири. М. ; Л., 1937. Т. 1. С. 314.

Рабцевич В. В. К вопросу об управлении аборигенным населением Западной Сибири в 80-х годах XVIII – первых десятилетиях XIX столетия // Вопросы истории Сибири досоветского периода: Бахрушевские чтения. Новосибирск, 1973. С. 238-239.

Томилов Н. А. Этническая история тюркоязычного населения Западно-Сибирской равнины конца XVI – начала XX в. Новосибирск : Издательство Новосибирского университета, 1992. С. 16.

Тумашева Д. Г. Диалекты сибирских татар. Казань : Изд-во КГУ, 1977. С. 133-215.

Трубецкой Н. С. Наследие Чингисхана. М. : Эксмо, 2007. С. 198-225.

Хить Г. Л. Таксономическое положение тюрков Сибири в дерматоглифической систематике монголоидных популяций // Этническая история тюркоязычных народов Сибири и сопредельных территорий : тез. докл. по антропологии, археологии и этнографии. Омск, 1984. С. 3-4.

Хвесько Т. В. Страноведение: история топонимии Великобритании : учебное пособие. Тюмень : Издат. центр «Академия», 2006. 104 с.

Хвесько Т. В. Страноведение: этимология топонимов Великобритании : учебное пособие. Тюмень : Сити-пресс, 2007. 96 с.

Хвесько Т. В. Когнитивное описание формирования топонимов // Язык и культура / ред. С. К. Гураль. Томск : Изд-во ТГУ, 2008. № 3. С. 77-82.

УДК 378.016:811.161.1

Григорьева Анна Васильевна,

преподаватель русского языка как иностранного кафедры русского языка, Шаньдунский гидротехнический институт; Китай, г. Жичжао, ул. Сюеюань, 677; e-mail: a163m@mail.ru

Шмакова Лариса Витальевна,

ассистент кафедры русского языка, Оренбургский государственный медицинский университет; 460000, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 6; e-mail: a163m@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты; игровые методы обучения; коммуникативные навыки; коммуникативные умения; инновационные методы обучения; квесты; коммуникативные компетенции.

Аннотация. Для формирования коммуникативных компетенций у студентов необходимы инновационные технологии. Методика «Квест-игра» позволяет проверить изученное и сформировать необходимые умения и навыки. Игра подразумевает интеграцию полученных знаний на практику, а практические задачи, решенные в результате, развивают навыки самообразования и устную речь. Таким образом, применение методики «Квест-игра» на разных этапах обучения РКИ поможет преподавателю разнообразить образовательный процесс, а иностранцу – интегрироваться в реальную практическую ситуацию.

Grigoreva Anna Vasilievna,

Russian as a Foreign Language Teacher of the Department of Russian Language, Shandong Hydrotechnical Institute, Zhizhao, China

Shmakova Larisa Vitalievna,

Assistant of the Department of Russian Language, Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia

**THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; students; game teaching methods; communication skills; communication skills; innovative teaching methods; quests; communicative competence.

Abstract. Innovative technologies are necessary for the formation of students' communicative competencies. The "Quest-game" method al-

lows you to check what you have learned and form the necessary skills. The game involves integrating the acquired knowledge into practice, and the practical tasks solved as a result develop self-education skills and oral speech. Thus, the use of the “Quest-game” method at different stages of RCT training will help the teacher to diversify the educational process, and the foreigner to integrate into a real practical situation.

В современном мире происходит интеграция русского языка в мировое образование, именно поэтому для изучения коммуникативных возможностей студентов необходимы инновационные технологии в обучении РКИ. Среди них можно выделить игровые, мультимедийные, ассоциативные, их цель – формирование коммуникативной компетенции.

Использование передовых технологий позволяет преподавателю совместить традиционные формы и методы с инновационными. Подобная структура уроков РКИ дает хороший уровень развития навыков аудирования и говорения, позволяет корректировать навыки чтения и письма, усваивать межкультурный опыт. На таких уроках учащиеся вовлечены в процесс обучения и имеют возможность понимать, рефлексировать получаемую информацию.

В статье «О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ» Н. В. Мартиросян говорит о том, что «инновационные подходы в преподавании русского языка как иностранного базируются на эмоциональной памяти обучающихся» [Мартиросян 2010: 143-145].

Запоминание слов напрямую зависит от эмоций. Чем ярче впечатления от занятия, тем больше лексического материала будет усвоено студентами. Так, при изучении мочевого выделительной системы особые эмоции у студентов-медиков из Индии вызывает слово «моча», которое в переводе с хинди означает «друг». Соответственно звучание и значение этого медицинского термина, а также его однокоренных слов легко запоминается и не вызывает трудностей. В этом случае студенту не требуется огромное количество времени на «зазубривание» полученной информации, потому что работает ассоциативный ряд.

Нами была изучена и протестирована инновационная методика «Квест-игра», которая основывается на линейном (по цепочке) решении поставленных задач. Данная методика позволяет проверить, изученный материал, и сформировать необходимые умения и навыки. А также позволяет преподавателю проверить, как студенты усвоили ассоциативные ряды слов.

«Квест» – это командная игра, популярная среди современной молодежи. В основе этой игры лежит достижение определенного результата, путем решения небольших ситуационных задач, реше-

ние которых будет своего рода подсказкой на пути к достижению цели. Основное требование – работа «коллективного разума» при достижении цели [Галустян 2015: 115-118].

Как и любая образовательная методика РКИ «Квест-игра» направлена не только на приобретение знаний, но и на практическое их использование [Николаева 2002: 69-70]. Главным является отсутствие ограничения, т. е. игроки могут пользоваться книгами, пособиями, ресурсами интернета, переводчиком.

Коммуникативное пространство квест-игры должно соответствовать изучаемой теме. Например, на элементарном уровне при изучении шестого (предложного) падежа в значении места тема «Университет» познакомит первокурсников со структурой вуза и позволит закрепить изученное на уроке РКИ. Группа делится на подгруппы, ставится одна общая цель, для решения которой необходимо выполнить ряд мелких заданий. Например, общая цель – структурированный рассказ об университете. Задача каждой микрогруппы – выбрать корпус университета, исследовать его и подготовить мини-рассказы, на основе которых создается большой текст о вузе, содержащий полную информацию о том, на каком этаже находится библиотека, столовая, деканат, ректорат и др. В процессе работы преподаватель напоминает и повторяет со студентами окончания шестого падежа и конструкцию «Где находится что».

На базовом уровне возможна другая тема: «Город». Главным тематическим пространством здесь могут выступать глаголы движения, так при их изучении часто возникают трудности в понимании значений и дальнейшем употреблении.

Тематическое пространство создается в соответствии с целью. В данном случае – повторение и закрепление глаголов движения. Игра подразумевает выполнение обучающимися определенного задания, предполагающего интеграцию полученных знаний на практику. При этом сложная задача делится на более мелкие.

Студентам может быть предложено задание: дойти из пункта А в пункт Б, используя подсказки. Например, «продолжите маршрут, направлением, которого будет являться антоним употребленного наречия». Например, «поверните налево». На практике студенты должны повернуть направо. Так как студенты получают установку свободного пользования всех подсказок, то также они имеют возможность задавать вопросы прохожим.

Подобный опыт описан И. А. Зимней в учебнике «Педагогическая психология». Она отмечает важность такого субъект-субъектного равно партнёрского сотрудничества [Зимняя 1997: 124-126]. В нашем случае все участники, сильные и слабые студенты, ощущают себя в равном положении, так как результатом будет итоговый коллективный рассказ.

Практические задачи, решенные в результате квест-игры, безусловно, развивают навыки самообразования и устную речь. Подобная форма закрепления материала повышает интерес и вызывает азарт, развивая устную речь. Именно коммуникативный аспект такого обучающего метода ориентирован не только на получение новых умений и навыков, но и направлен на способы усвоения материала.

Перед преподавателем стоит главная задача – смоделировать реальное многостороннее общение группы в практической ситуации, найти интересную и увлекательную тему квест-игры, составить план и задействовать всех студентов группы, проверить выполнение заданий каждым участником. Эмоциональная составляющая игры должна основываться на соревновательном духе участников. Ошибки, допущенные во время работы, исправляются коллективно.

Выполнение условий квеста проходит поэтапно. Подразумевается участие преподавателя на первом – этапе организации и на последнем этапе – проверки. Его работа в составлении заданий не только для всей для всей группы, но и для микрогрупп и каждого студента в отдельности. При этом задания должны быть интересны, понятны и, что не менее важно, выполнимы. Состав участников тоже имеет большое значение. Необходимо распределить состав групп так, чтобы сильные студенты работали вместе со слабыми. Задачи раздаются преподавателем каждому в отдельности в соответствии с его знаниями и умениями.

Самостоятельным для участников игры является второй этап, на котором все студенты выполняют задания и составляют отчет. Проверка проделанной работы и исправление ошибок происходит на этом же этапе.

Методика «Квест-игра» может применяться на более поздних этапах обучения РКИ студентов-медиков. При этом все задания направлены на формирование и закрепление профессиональных умений и навыков.

Например, микрогруппа получает информацию, содержащую имя и адрес больного. Цель и задача: опросить пациента и заполнить медицинскую карту. Студенты вспоминают разделы медкарты: паспортные данные, жалобы, историю настоящего заболевания. В соответствии с уровнем знаний участников квест-игры может быть выбран только один раздел или несколько.

Информация собирается по частям в соответствии с планом опроса. Задача преподавателя обратить внимание и проследить за последовательностью задаваемых вопросов, потому что четкость результата будет зависеть от правильности поставленных целей и задач. При этом важно напомнить об уточняющих вопросах и их важности в дальнейшем лечении. В случае простудных заболеваний та-

кими вопросами могут быть: куда отдает боль, какой кашель: сухой или влажный и другие.

Задания для каждого участника распределяются преподавателем в зависимости от уровня владения языком. Наиболее сильные студенты могут производить непосредственный опрос пациента, менее сильные – фиксировать ответы, а слабые – снимать видео и т. д.

На последнем – третьем этапе должен быть представлен отчет о состоянии каждого больного, рассказ о его состоянии может быть передан студентами, как в устной, так и в письменной форме. Преподаватель проверяет употребленные формы и конструкции, связность информации и грамматику, обращает внимание на то, как студенты «перевели» жалобы пациента в симптомы.

Таким образом, применение методики «Квест-игра» на разных этапах обучения РКИ поможет преподавателю разнообразить образовательный процесс, а иностранцу – интегрироваться в реальную практическую ситуацию. В итоге важно сформировать у студентов определенные ассоциации. Так, при употреблении того или иного глагола движения обучающиеся будут вспоминать соответствующий этап пройденного маршрута. А сформированные в процессе игры ассоциации помогут определить значение слова без его перевода.

ЛИТЕРАТУРА

Галустян О. В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 115-118.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.

Мартиросян Н. В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ // Материалы Международной научно-технической конференции. Книга 12. М. : МГТУ «МАМИ», 2010.

Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. С. 69-70.

УДК 811.161.1'42

Долгов Антон Александрович,

бакалавр, направление «Русский язык как иностранный и английский язык»,
Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государ-
ственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр.
Космонавтов, 26; e-mail: toni-dolgov@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНОФОНА КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА

Статья подготовлена под руководством д.ф.н., профессора УрГПУ
Дзюба Е.В. в рамках научного проекта, поддержанного РФФИ
(проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»)

Ключевые слова: адаптация текстов; лингвистическая ком-
петентность; русский язык как иностранный; государственные стан-
дарты; инфоны; оригинальные тексты.

Аннотация. В данной работе представлены рассуждения о
связи уровня владения иностранца русским языком со степенью пре-
образования оригинального текста. Автором рассматриваются нара-
ботки других исследователей данной области. Изучается динамика
стандартизации лингвистической компетентности. Делается вывод о
возможном применении Государственного стандарта по русскому
языку как иностранному в качестве шаблона для адаптации.

Dolgov Anton Alexandrovich,

Bachelor of Russian as a Foreign Language and English, Institute of Philology and In-
tercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

LINGUISTIC COMPETENCE OF A FOREIGNER AS A TEMPLATE FOR TEXT ADAPTATION

Keywords: adaptation of texts; linguistic competence; Russian as
a foreign language; state standards; info; original texts.

Abstract. This article presents speculations concerning the rela-
tionship of a foreigner's level of Russian language proficiency with the
degree of transformation of the original text. The author considers the
achievements of other researchers in this field. The dynamics of stand-
ardization of linguistic competence is studied. The conclusion is made
about the possible application of the State Standard for Russian as a For-
eign Language as a template for adaptation.

Литература неизменно является основным источником знаний
о чужом языке и сопутствующем ему культурном богатстве. Тем не
менее, чтение аутентичных текстов под силу не каждому инофону.
В связи с этим не теряет своей актуальности разработка адаптиро-
ванных текстов.

Однако, как ни странно, сфера производства адаптированных книг на РЯ развита слабо. Большинство серий специализированных материалов не имеют четкой систематизации. Так, многие тексты не делятся на уровни сложности, отчего затрудняется выбор подходящего произведения.

Касательно научного исследования вопроса, адаптация и ее применимость в контексте освоения русского языка как иностранного не рассмотрены до такой степени, чтобы предложить законченную модель создания адаптированных книг. Из исследователей, в чьих работах по данной теме можно обнаружить достойные решения, стоит упомянуть С. В. Первухину, Н. В. Кулибину, О. В. Попову, А. В. Коротышева, О. Долматову и прочих.

Разработка адаптации начинается с подбора литературной основы. Выбирая текст, мы должны учитывать сложность и актуальность его содержания для читателя. К примеру, для иностранца, начинающего изучение РЯ, следует брать современные произведения, в которых отражены повседневные ситуации. Если же читатель обладает продвинутыми навыками, то и произведение может быть посвящено сложной, даже философской, теме.

Интересный принцип подбора материала предлагает А. В. Коротышев [7]. Александр Владимирович обращает внимание на то, что адаптированный текст должен быть простым в меру: «При составлении учебников авторы зачастую либо проводят чрезмерную адаптацию произведения, выхолащивая, таким образом, его художественное своеобразие, либо переносят акцент на страноведческий комментарий, уходя от собственно занятия чтением». Исходя из этого, исследователь обозначил несколько параметров, среди которых информативность текста (определяется по наличию новой информации и по завершенности текста), связность текста (очевидность связи между фрагментами текста), объем неизвестной лексики и объем всего текста. На основе выделенных параметров была разработана матрица адаптации – схема соотношения характеристик текста с характеристиками аудитории. «Матрица адаптации художественных текстов включает наборы параметров отбора текстов и параметров аудитории, которой предполагается адресовать данный текст. Матрица позволяет проследить, во-первых, бинарные связи текстовых параметров с группами параметров, характеризующих читательскую аудиторию, во-вторых, вертикальные связи с другими текстовыми параметрами» – объясняет Александр Владимирович.

Концепция А. В. Коротышева эффективна, когда способности аудитории в достаточной мере известны. Но как выбрать и приспособить текст под уровень читателя, которого никогда не знал? Адаптированные книги, чаще всего, распространяются через магазины, при этом его приобретение может быть совершенно инофоном самостоя-

тельно, без рекомендации преподавателя. В этой связи необходимо иметь понимание о компетенциях любого потенциального читателя и, в соответствии с ними, адаптировать аутентичный материал.

Лингвистическая компетентность свойственна всем использующим тот или иной язык, но в разной степени. Уровень владения языковыми средствами является значимым метрическим показателем, по которому устанавливается готовность инофона к переходу на новый этап обучения, к решению профессиональных задач и даже к законному переезду в другую страну. Крупнейшая стандартизация уровней лингвистической компетенции прошла в рамках проекта Совета Европы по оптимизации процесса получения европейского гражданства «Language Learning for European Citizenship». В 1986 году была достигнута цель проекта – узаконен стандарт «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference), с которым принцип уровневое деления распространился на десятки языков, включая русский. Одним из тезисов данного акта было представлено следующее достоинство пороговой системы: «С помощью общих параметров владения языком можно легко сопоставить цели, уровни, материалы, тесты и достижения, относящиеся к разным образовательным системам и контекстам обучения...» [13]. Говоря другими словами, уровни владения – универсальный ориентир для авторов учебного контента, позволяющий подготовить любой материал (в том числе адаптированный текст) в соответствии со знаниями и умениями целевой аудитории. Приведенный стандарт до сих пор применяется организациями ЕС при обучении и тестировании иностранных граждан.

Соответствующие структуре CEFR документы, относящиеся конкретно к русскому языку, удалось разработать коллективу отечественных экспертов во главе с М. М. Нахабиной и Н. И. Соболевой. Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному утверждены Президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации и являются наиболее надежными источниками в плане установления порогов лингвистической компетенции [2; 3; 4; 5; 6]. Стандартами регламентированы 6 уровней (о причине, по которой мы не ссылаемся на стандарт последнего уровня будет сказано ниже) с охватом знаний по всем разделам науки о языке: фонетике, графике, словообразованию, морфологии, синтаксису, лексике. Также в нем описаны речевые ситуации, в которых инофон, владеющий языком в определенной степени, способен успешно выстраивать коммуникацию.

Стоит отметить, что в разработку стандарта по РКИ существенный вклад внесли специалисты издательства «Златоуст», и этим же издательством указаный стандарт применяется при создании адаптаций. Из всего стандарта за ключевой параметр обработки текста взят параграф «Лексика», точнее, его расширенное содержание, представленное серией пособий «Лексический минимум по русскому языку как иностранному» [8; 9; 10; 11; 12]. Разработчики пособий считают, что «каждый уровень владения русским языком базируется на соответствующем лексическом минимуме».

По мнению авторов, лексический минимум равен ограниченному количеству наиболее употребительных в повседневной речи слов. «Лексический минимум Элементарного уровня максимально минимизирован и составляет 780 единиц, на Базовом уровне объём лексического минимума около 1300 единиц, на Первом сертификационном уровне – 2300, на Втором – немногим более 5000, на Третьем – около 9000. Выделение лексического минимума для Четвёртого уровня неактуально, поскольку в этом случае иностранец должен владеть русским языком на уровне, близком к уровню образованного носителя русского языка. Таким образом, примерное удвоение тезауруса является одним из показателей перехода на следующий, более высокий, уровень владения русским языком как иностранным» [10].

Тезаурус каждого лексического минимума (далее ЛМ) составляют наиболее употребительные единицы – чем выше уровень владения, тем менее употребительной лексикой должен оперировать иностранец. На этом принципе выстраивается текстуальный компонент адаптированных книг «Златоуста». В описании любого продукта издательства имеет место информация о соответствии определенному лексическому минимуму. Например, «Адаптированный текст рассказа В. Г. Распутина (2300 слов с опорой на лексический минимум I сертификационного уровня)». Разработчики адаптаций исключают из аутентичного текста лексику, не соответствующую тезаурусу лексического минимума, и так приспособливают текст под тот или иной уровень владения языком. Конечно, при обработке целого литературного произведения не всегда достаточно регламентированного словаря. С тем, чтобы решить данную проблему, в книгах издательства «Златоуст» размещаются списки слов, которые выходят за пределы минимума.

Несмотря на то, что мы считаем ориентацию на ЛМ эффективной, нельзя оставить без внимания некоторые изъяны такого подхода. В первую очередь рассмотрим деталь, которую мы называем пределом усвоения. ЛМ определяется количество слов, адекватное для прочтения за один раз. Так, на элементарном уровне рекомендуется предлагать фрагменты размером до 150 единиц, на базовом

600-700, а на первом сертификационном – 800. Значительное увеличение объема между уровнями А1-А2, а также отсутствие ограничений на В2-С1 мы объясняем характером текстов, предполагаемых ЛМ. Подразумевается, что текст будет затрагивать актуальную для иностранца тему, с которой он знаком и по которой он сможет осилить материал достаточно крупного объема. Но работая с художественной литературой (тем более, с произведениями прошедших эпох) не всегда возможно гарантировать ее «злободневность». Иными словами, понимание текста будет осложнено, так как его содержание трудно сопоставить с текущей действительностью. По этой причине мы определили более щадящее разграничение, отталкиваясь от нормы элементарного уровня и удваивая ее с каждым последующим (охватывая также уровни В2-С1): А1-150, А2-300, В1-600, В2-1200, С1-2400. Предел усвоения позволяет произвести деление произведения на фрагменты (к примеру, на главы). Фрагментарная структура упрощает организацию процесса чтения; дает читателю возможность поэтапно и, как следствие, основательней проработать текст.

Не менее важно остановиться на количестве незнакомой лексики. Этот параметр не указан в ЛМ, однако, о нем говорится в Государственных стандартах. От уровня А1 до С2 количество неизвестных слов в текстах по чтению возрастает с 2% до 10%. Опять же, следует брать во внимание, что в стандартах речь идет об экзаменационных текстах. Такие материалы предназначаются для быстрого, поверхностного ознакомления. Чтение адаптированного текста, скорее всего, будет проходить без давления временных рамок. В связи с этим мы закрепили значение в 10% на каждом уровне владения.

Последнее замечание по ЛМ касается языковых уровней (не уровней владения). ЛМ, как следует из названия, вносит рекомендации только относительно лексического аспекта. Остается неясным, когда, например, можно включать в текст причастные обороты, существительные в том или ином падежном значении, вводные конструкции и т. д. Отчасти информацию по подобным моментам можно найти в стандартах, но и здесь кроются подводные камни. Во-первых, пункты стандарта являются требованиями к компетенциям иностранца, а не к тексту. Им регламентируются знания по всем уровням языка, включая фонетику, что делает данный список избыточным и неудобным в контексте адаптации. Во-вторых, мы не смогли обнаружить в стандарте информацию по некоторым факторам, осложняющим текст. Если быть конкретней, в стандарте, не указано, когда можно предлагать иностранцу единицы, наделенные переносным значением, и какие осложняющие предложение элементы целесообразно применять на определенном уровне владения языком.

С опорой на все вышесказанное мы выделили те пункты стандартов, которые могут быть отнесены к тексту, и дополнили их пунктами о переносном значении, осложняющих членах предложения, а также о пределе усвоения лексики. Пункты были скомпонованы так, чтобы они походили на рекомендации к тексту, а не на требования к инофону.

Если уровень владения известен, остается «подогнать» аутентичный материал под способности читателя. О технологиях адаптации мы подробно говорили в другой работе, сейчас лишь сжато восстановим их: сокращение (исключение потенциально незнакомых элементов); трансформация (преобразование сложных для понимания единиц к более доступной форме); экспликация (включение дополнений, разъясняющих потенциальные сложные моменты текста); конвертирование (перевод текста в иную форму записи информации); креолизация (интеграция иллюстративного компонента, модернизация текста на уровне графики) [1].

Полученные рекомендации и представленные технологии (все, кроме конвертирования и креолизации) были испытаны на повести «Выстрел» А. С. Пушкина, адаптированные варианты которой должны соответствовать Государственным образовательным стандартам по русскому языку как иностранному. Для ознакомления мы предлагаем текст базового уровня (A2).

«Выстрел». Базовый уровень (A2)

Я был солдатом и служил в маленьком городе. Это место было скучным. Я и другие солдаты не могли найти здесь ничего интересного. Каждый вечер мы приходили к нашему другу, которого звали Сильвио. Он всегда разрешал солдатам отдыхать в его доме.

Сильвио – странный человек. Он мало говорил, был скрытным. Но все точно знали, что Сильвио очень любит стрелять из пистолета и делает это прекрасно.

Очень давно он участвовал в дуэли. Сильвио хотел убить своего врага, но тот человек его совсем не боялся. Сильвио не выстрелил. Он решил подождать, когда противник начнет чувствовать страх. Он долго ждал. Он думал только об этом. Каждый день он стрелял, чтобы быть готовым к дуэли. Он стрелял даже в своем доме.

Я уволился из армии и стал жить в деревне. Мой новый сосед пригласил меня в гости. Он был богатым и жил в большом доме с красивой женой. Я узнал, что сосед тоже знаком с Сильвио. Когда мой сосед был молодым, у него была дуэль с Сильвио. Сосед не чувствовал страх, и Сильвио не убил его.

Но через много лет Сильвио вернулся. Он знал, что у его противника появились жена, дом и деньги. Сильвио знал, что теперь его враг не будет смелым. Сильвио не ошибался.

У соседа была хорошая жизнь, и он не хотел умирать. Его жена плакала, когда Сильвио держал пистолет в руке. Но Сильвио не убил. Он был доволен тем, что его враг дрожит от страха. Дуэль закончилась.

Предложив текст инофонам, мы убедились, что ориентация на Государственные стандарты по русскому языку как иностранному и, в частности, на серию лексических минимумов позволяет разработать текст оптимальный для конкретного уровня владения, не отрицающий возможности знакомства с неизвестной лексикой и не подавляющий мотивации к чтению. Более того, данная уровневая система восходит к общеевропейским регламентам, что делает ее интуитивно понятной для многих иностранцев. Тем не менее, мы считаем указанные нормы не более чем рекомендациями. В силу того, что обработке подвергаются разные произведения, адаптация является процессом, по сути, творческим, требующим для автора АТ определенной свободы.

ЛИТЕРАТУРА

Долгов А. А. Адаптированная литература в контексте русского языка как иностранного // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, проведенной в рамках Международного форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура» (Екатеринбург, 23-26.05.2019) / Урал. гос. пед. ун-т ; гл. ред. Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. Екатеринбург : [б. и.], 2019.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 28 с.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 32 с.

Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина [и др.]. 2-е изд. М. ; СПб. : Златоуст, 2009. 32 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 40 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова [и др.]. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 44 с.

Коротышев А. В. «Матрица адаптации» как комплекс приемов для отбора и адаптации художественного текста в аспекте РКИ.

URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21542913>& (дата обращения: 21.05.2020).

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. 5-е изд. СПб. : Златоуст, 2015. 80 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова. 5-е изд. СПб. : Златоуст, 2015. 116 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина [и др.]. 7-е изд. СПб. : Златоуст, 2015. 200 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной. 5-е изд. СПб. : Златоуст, 2015. 164 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной. 5-е изд. СПб. : Златоуст, 2018. 200 с.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы ; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М. : Изд-во МГЛУ, 2003.

Первухина С. В. Структурно-семантические и дискурсивно прагматические характеристики адаптированного текста : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Первухина Светлана Владимировна. Ростов-на-Дону, 2015. 305 с.

УДК 37.035.6(575.2)

Жолдошева Анара Аттокуровна,

старший преподаватель кафедры истории, Ошский гуманитарно-педагогический институт, 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 205; e-mail: a_zholdosheva@bk.ru

ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ КЫРГЫЗСТАНЦЕВ НА ПРИМЕРЕ ТРУДОВОГО ПОДВИГА СОВЕТСКОГО НАРОДА

Ключевые слова: враги; сельское хозяйство; урожай; помощь фронту; тыловики; транспортные силы; механические силы; трудолюбие; Великая Отечественная война; патриотизм; патриотическое воспитание; воспитание молодежи; молодежь.

Аннотация. В данной статье рассказывается о тяжелых днях Великой Отечественной войны и воспитании современной молодежи в духе трудолюбия и терпения. Благодаря их бескорыстному мужеству, самоотверженности мы смогли одержать победу. Несмотря на тяже-

лые времена труженики сельского хозяйства проявили большую храбрость в обеспечении солдат продовольствием и промышленным сырьем. Во время Великой Отечественной войны трудящиеся Кыргызстана проявили свою активность и на всесоюзных соревнованиях.

Zholdosheva Anara Attokurovna,

Senior Lecturer of the Department of History, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

THE YOUNG GENERATION OF KYRGYZ CITIZENS IN THE CASE OF LABOR FEAT OF THE SOVIET PEOPLE

Keywords: enemies; agriculture; harvest; assistance to the front; rear services; transport forces; mechanical forces; hard work; The Great Patriotic War; patriotism; patriotic education; education of youth; young people.

Abstract. This article describes the difficult days of the great Patriotic war and educating modern youth in the spirit of hard work and patience. Thanks to their selfless courage and dedication, we were able to win. Despite the severe difficulties, the agricultural workers showed great courage in providing food and industrial raw materials for the soldiers. During the great Patriotic war, workers and collective farmers of Kyrgyzstan showed their activity at all-Union competitions.

Во время Великой Отечественной войны наши родители работали в тылу и создали основу для нашего будущего. Работа шла под девизом: *все для кого-то, а кто-то для всех*. Благодаря бескорыстному мужеству наших отцов и дедов, мы смогли одержать победу. Пусть сегодняшнее подрастающее поколение берет пример из прошлого и будет таким же трудолюбивым, как и наши предки.

В 2020 году исполняется 75 лет со дня Победы в Великой Отечественной войне, которая оставила неизгладимый след в жизни человечества. Война оборвала миллионы жизни советских людей. Как известно, все трудоспособные граждане, не достигшие старости, шли воевать, а в тылу рабочие трудились круглосуточно, получали половину хлеба.

Великая Отечественная война стала большим прорывом в Советском государстве. Она поставила ряд серьезных военно-хозяйственных и военно-политических задач, требующих мобилизации всех материальных и духовных ресурсов страны. Без решения этих задач было бы невозможно обеспечить победу над опасным и сильным врагом – фашистской Германией. Партия и правительство предприняли ряд мер с целью скорейшей мобилизации всех сил народа, чтобы нанести удар врагу. 30 июня 1941 года по решению Президиума Верховного Совета СССР, ЦК ВКП(б) и Совета Народных Комиссаров СССР был создан Государственный Комитет Обо-

роны. В руки Государственного комитета обороны перешли все военное, политическое и хозяйственное руководство страны.

Цель Великой Отечественной войны заключалась в преодолении угрозы, исходящей от Германии, и, вместе с тем, оказании помощи всем народам Европы, которые стонали под гнетом фашизма. В начале войны не только промышленность, но и сельское хозяйство страны понесли большие утраты. Бремя сельского хозяйства легло на плечи женщин, детей, пожилых людей. Они проявляли небывалую стойкость и трудились для фронта день за днем. Стало традицией перевыполнять нормы при выполнении хозяйственных работ. Из-за нехватки техники многие работы выполнялись вручную.

При получении высоких урожаев технических культур Керимбубу Шопокова из колхоза «Кызыл Аскер» Сокулукского района и А. Жолдошбаева из колхоза «Кайырма» Чуйского района, особо отличились.

Несмотря на трудности, работники сельского хозяйства проявили большую храбрость в обеспечении продовольствием и промышленным сырьем солдат фронта. Вся работа была направлена на интересы фронта, организацию снабжения армии оружием, боеприпасами, снаряжением, регулярное пополнение советских войск резервами. За счет эвакуированных заводов было построено и восстановлено более 30 новых предприятий союзного и республиканского значения. Город Фрунзе стал крупным индустриальным центром, в городе Ош было сосредоточено производство шелка, в Джалал-Абаде, Токмоке и в других регионах была сосредоточена сеть пищевой и легкой промышленности.

В сравнении с 1940 годом в течение военных лет в народном хозяйстве республики удельный вес промышленности вырос на 17% и составил в 1945 году 67%, валовая продукция которого увеличилась на 22,2% [История Кыргызстана 195 : 304].

Трудящиеся Кыргызстана, несмотря на нехватку рабочих, транспортных и механических сил, мобилизовали себя на выполнение задач продовольственного и промышленного обеспечения войск и населения. Тысячи колхозников Кыргызстана, взяв в руки оружие, ушли на фронт, чтобы сохранить Советскую власть, свой колхоз, свою жизнь. В тылу крестьяне прилагали все усилия для поддержки фронта и четко понимали, что для победы над врагом нужны боеприпасы, танки, самолеты и продовольственная продукция. Трудящиеся сельского хозяйства Кыргызстана под руководством Коммунистической партии находились в нерушимом союзе и крепкой дружбе с рабочей силой, обеспечивали продовольствием войска и население. В 1941 году была начата подготовка зерновых культур, сахарной свеклы, технических культур.

За годы войны были увеличены посевные площади по сравнению с 1940 годом на 140 тысяч гектаров. Площадь посева картофеля, овощей, льна, табака увеличилась в 2 раза. Комсомольцы Наукатского района Ошской области своими силами высушили заболоченные участки, где в последующем засеяли картофель. Они поставили 600 гектаров картофеля для солдат Советской Армии [История Кыргызстана 1957: 314].

В годы войны значительно возросла трудовая активность колхозников. Особенно усилилась роль женщин. Женщины-патриоты работали бригадирами, начальниками животноводческих ферм, трактористами, комбайнерами, бухгалтерами, ремонтниками МТС и совхозов. Осенью 1941 года в Кыргызстане было подготовлено 3070 трактористов женщин и 600 комбайнеров женщин [История Кыргызстана 1957: 314].

Проводимая среди колхозников массово-политическая работа, разъяснение передового опыта рядовых людей, укрепление трудовой дисциплины, все это было важным делом успешного выполнения задач на фронте сельского хозяйства. Трудящиеся, колхозники Кыргызстана проявили свою активность на всесоюзных соревнованиях. В 1942 году государственный план заготовки зерна был более чем осуществлен. По сравнению с 1939 годом сдача зерна государству составила более 270 тысяч центнеров. Это была серьезная победа, достигнутая в результате лучшей работы колхозников и колхозниц, широкого применения агротехнических правил и своевременного сбора урожая. В 1943 году отдельные области и десятки районов по всем заданиям перевыполняли план. Лейлекский район Ошской области по сравнению с 1940 годом дал 11 тысяч центнеров продукции, сена – в два раза, овощей – в четыре раза, мяса – в 1,5 раза больше. За эти работы он получил специальное Красное знамя и денежное поощрение.

Председатель Президиума Верховного Совета СССР М. И. Калинин в телеграмме, направленной в редакцию газеты «Советская Россия» 5 марта 1943 года обращаясь к трудящимся страны, сказал: «Трудящиеся Кыргызстана, как и другие советские республики, оказывают фронту большую помощь. Уверен, что задачи, стоящие перед кыргызским народом и стоящие перед ним в сфере сельского хозяйства, в этом году будут выполнены с честью. Для повышения урожайности земледелия и увеличения продуктивности животноводства женщины, комсомольцы и подростки, пожилые люди все больше вкладывают силы в свой труд» [История Кыргызстана 1957: 318].

За годы войны колхозы и совхозы республики по сравнению с 1940 годом сдали более 3,5 млн. пудов зерна, 2 млн. 811 пудов мяса, 2 млн. 714 тыс. пудов картофеля и овощей, более 372 пудов шерсти. Хлопкоробы Кыргызстана, несмотря на многие трудности, выпол-

нили свою работу сверх плана. Колхоз «Кызыл-Шарк» Кара-Суйского района Ошской области убрал хлопок сверх государственного плана. В 1944 году этот колхоз выполнил государственный план на 178,7% и внес государству 27,7 центнера хлопка с каждого гектара. Дважды награжденный Герой Социалистического Труда мастер хлопководства Алля Анаров в годы войны в среднем на 20 гектаров поставлял государству по 29-43 центнеров хлопка. Знаменитый мастер хлопководства, Герой Социалистического Труда Сабыткул Мамырасулов, глава звена сельскохозяйственной артели им. Ленина Сузакского района Джалал-Абадской области ежегодно получал от 86-89 центнеров хлопка первого сорта.

Посевная площадь сахарной свеклы в 1942 году составила более 16 тыс. га, а к концу войны-21 тыс. га.

Герой Социалистического Труда Зуракан Кайназарова в 1938 году с каждого гектара получала 1070 центнеров, в 1940 году-1090 центнеров, в 1942 году – 1200 центнеров, в 1944 году – 1250 центнеров сахарной свеклы. Конечно, можно сказать, что все эти работы были для победы.

Труженики Кыргызстана не жалели сил в тяжелые годы Великой Отечественной войны, отлично выполняли свои обязанности перед Родиной, а также внесли неоценимый вклад в Великую Победу. Мы обязаны помнить их труд.

Отмечая героический труд, мужество, отвагу наших предков, переживших трудные времена Великой Отечественной войны, я бы призвал сегодняшнее молодое поколение к терпению, труду и памяти о прошлом.

ЛИТЕРАТУРА

История Кыргызстана. Фрунзе, 1957. Т. 2.

Асанканов А., Осмонов А. История Кыргызстана (С древнейших времен до наших дней). Бишкек, 2002.

Керимбаев С. К. Советский Киргизстан в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Фрунзе, 1985.

УДК 378.016:821.512.154-1

Жумабаева Динара Сапарбаевна,

преподаватель кафедры государственного языка педагогического колледжа, Ошский гуманитарно-педагогический института; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73; e-mail: dinara2376@bk.ru

ИЗУЧЕНИЕ НА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ПОЭМЫ ТОГОЛОКА МОЛДО «ЗЕМЛЯ И ЕЕ ДЕТИ»

Ключевые слова: этнопедагогика; кыргызская поэзия; кыргызские поэты; поэтическое творчество; поэтические жанры;

поэмы; поэтические сюжеты; студенты; методика преподавания литературы; методика литературы в вузе; земля; вода; ветер; огонь; поэтические образы.

Аннотация. В статье речь идет о путях обучения произведению великого кыргызского поэта Тоголок Молдо «Земля и её дети» на основе этнопедагогике. Вначале автор вместе с учениками проводит анализ сюжета произведения, а потом продолжает беседу в виде вопросов и ответов. Затем автор ведёт речь о методах обучения. В результате этого студенты познают ценности и получают уроки народной педагогики, которые призывают к мудрости и учат применять полученный педагогический опыт в жизни. Проводя идейно-тематический разбор произведения, автор, в то же время подчеркивает этнопедагогическую ценность мыслей в произведении.

Zhumabayeva Dinara Saparbaevna,

Lecturer of the Department of State Language of the Pedagogical College, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

THE STUDY ON THE BASIS OF ETHNOPEDAGOGICAL TOGOLOK MOLDO'S POEMS "THE EARTH AND ITS CHILDREN"

Keywords: ethnopedagogy; Kyrgyz poetry; Kyrgyz poets; poetic creativity; poetic genres; poems; poetic subjects; students; methodology of teaching literature; methodology of literature at the university; Earth; water; wind; Fire; poetic images.

Abstract. In the article we are talking about teaching the work of the great Kyrgyz poet Togolok Moldo "Earth and her children" on an ethno-pedagogical basis. First the author together with the students, analyzes the plot and then continues the conversation in the form of questions and answers. Conducting an ideological and thematic analysis, the author at the same time emphasizes the ethnopedagogical value of the thoughts in the work. As a result, students learn the values and lessons of folk pedagogy, who call for wisdom and teach to use them in everyday life. Then the author tells about the teaching methods of this lesson. As a result, students learn the values and lessons of folk pedagogy, who call for wisdom and and teach to use them in everyday life.

Песни народных акынов считаются всеобщим богатством и драгоценным кладом кыргызского народа. Кыргызские народные акыны в своих произведениях призывали людей любить свою родину, руководствоваться в своих действиях во имя народа разумом, благородно служить ему, при этом не делая никакого одолжения, на все смотреть беспристрастно, относиться ко всему справедливо и не надменно, стоять вдалеке от жадности и лени, проявляя на деле свой добрый характер, искренне уважать старших по возрасту, проявлять к младшим терпение, все силы прикладывая на добро, ста-

раться быть щедрыми людьми. Одним из путей передачи детям ценностей нашего народа является урок литературы.

На уроке литературы при изучении произведений народных акынов невозможно обойтись без интерпретации художественного текста. Это особо подчеркнуто в работе литературоведа, профессора А. Муратова «Раскрытие сущности художественного текста на уроке кыргызской литературы»: «Учащиеся при чтении тысяч текстов, если они не обратят своего внимания на частные ценности текста, не произведут операций над тайнами слов, не „потрогают своими руками“, не проведут через свою интуицию, тогда все эти тысячи текстов зря были отобраны, время на их понимание будет потрачено зря. После интерпретации текста со стороны учителя учащийся должен уметь разговаривать с другими людьми на основе этого произведения, если надо, то выйти и на спор с ними. Только через такое самостоятельное раскрытие тайны прочитанного текста путем выполнения упражнений достигается диалог между учащимся-читателем и автором. Главными обязанностями современных уроков литературы считаются интерпретация образов текста, вхождение в мир других героев под влиянием особенностей текста, когда живешь горестями и радостями этих персонажей» [Муратов 2009].

На самом деле, без погружения в ткань художественного текста, прислушивания к его дыханию, наблюдения над биением сердца и всего кровообращения, труд учителя будет напрасен. С вхождением вовнутрь текста ребенок дальше будет совершать новые открытия, станет обращать внимание на то, что раньше он не мог сам оценить. Он станет думать: «Аа, оказывается мир таков», начнут меняться взгляды на мир, научится делать добро, будут формироваться его ценности. Кроме того, из многолетнего опыта наблюдений выясняется, что человек начинает пользоваться художественными средствами текста в своей речи, что обогащает словарный запас его культуры речи.

При изучении произведения Тоголок Молдо «Земля и ее дети» без предварительного обсуждения слов, высказанных от имени Дождя, Воды, Ветра и Огня, невозможно усвоить его содержание.

Ученики после взаимного обучения начинают искать ответы на вопросы учителя и обсуждать их. Это воспитывает в учащихся веру в себя и дает начало формированию искусства красноречия.

Вопросы для предварительной подготовки к восприятию текста учащимися со стороны учителя:

Учитель: – Когда идет дождь, какие пожелания высказывают люди?

Ученик: – Наши предки во время дождя высказывали свои желания о предстоящем богатом урожае. Даже сейчас, когда уже

долго нет дождя, люди производят жертвоприношение, просят Бога послать на землю дождь.

Учитель: – Вы знаете радостные песни детей во время дождя?

Ученик: – Дождь, дождь, ты пройди,
Большую воду обойди.

Учитель: – Какие надежды связывали с дождем наши предки? Вы можете назвать виды дождя?

Ученик: – Белым дождем («ак жаан») называли надолго растянувшийся дождь (иногда тянется 3-4 дня).

Краткий дождь («өткүн») – это за короткое время выпавший дождь.

Ученик: – Дождь, сопровождающийся ветром, называли «добул».

«Нөшөр» называли проливной, сильный дождь.

Ученик: – Кыргызский народ ещё в далёкие времена о текущей воде напевал такие строки: – Ай, текшая вода, текшая вода,

Ты шире даже, чем Сырдарья,

Ты полна своими тайнами.

Если высохнет твоя вода,

То не станешь дальше течь,

За каждую твою каплю сына

Отдало бы человечество .

Ученик: – Известный акын Джениджок мог в течение шести дней воспевать текущую воду. Если привести из его песен пример слов о текущей воде, то:

Из недр Ак кыя идет,

Текущая вода сюда.

Жизни огонь выйдет,

Из воды текущей [Дженижок 1982].

Учитель: – Что вы знаете об Огне?

Ученик: – Кыргызы с древности поклонялись огню. Было живо поверье о том, что огонь очищает от всего плохого своей волшебной силой, он очищает и обеляет, от всего злого отделяет человека. В словаре Махмуда Кашгари есть пословица «От слова огонь не сгорит рот».

Учитель: – В эпосе «Манас» перед женитьбой Манаса богатыря на Каныкей он сжигает данный ему в качестве талисмана хвост его верного пса Кумайыка. В произведении А. Джакыпбекова «Небесный Манас» поклонение огню было передано таким образом: «Девушка Сани махнула рукой, показав на огонь:

Бери, на пути Неба (Теңира)!

Санирабига знала о том, что у кыргызов есть такой обычай поклонения Огню Неба. Это было ее посланием в дорогу Кумайыка. Не стал тогда отворачиваться Кумайык, он трижды переметнулся из

одной стороны огня в другую в прыжках прямо над огнем, а хвостом он задел красный уголь...».

Сразу после этого на нее возлагает вину за обжигание хвоста Кумайыка, охваченный гневом Манас заставляет бить в барабаны-добулбасы до тех пор, пока пыль в Бухаре не поднялась до неба, с лозунгами и призывами к войне, и тогда «Каныкей, согнувшись в три погибели, низко поклонилась прибывшему с захватническими идеями, взгромоздившемуся на Аккуле Манасу. В двух протянутых руках, на обеих ладонях ее была широкая золотая чаша, на дне которой горел пламенеющий огонь. Вот тогда понял Манас тайну Каныкей, что у них принято поклоняться огню, подметил также, что именно эта Санирабийга может стать хозяйкой очага, только тогда и спустился со стопами с Аккулы Манас» [Джакыпбеков 1995]. С доведением до сведения учащихся этой информации учитель может донести древнюю историю кыргызов, чему именно поклонялись в народе, и доказать на примере, насколько огонь важен. Огонь издревле считался благом для дома, очага, хранителем жилища, высоко оценивался как явление, дающее домашнее тепло.

Также близко к понятию огня стоит обычно сильно раздувающий его ветер. Рассмотрим далее его значение.

Учитель: – Как наши предки различали типы ветров?

Ученик: – Тихий ветерок («сыдырым жел») – тихо дувший ветерок.

Буран («бороон») – сильный ветер.

Свистящий бриз («сыбызгы жел») – с утра начинающий дуть ветер.

Ученик: – Слабый бриз («сыргак жел») – вечерний предзакатный ветер.

Эффектный («керимсел») – горячий ветер летних дней.

Смерч («кююн») – мгновенно появляющийся, сразу исчезающий сильный ветер. Этот ветер крутится словно карусель, все встречающееся на своем пути он уносит вместе с собой.

Ветерок («айдарым жел») – ранним утром или же вечером тихо дующий ветерок.

Ученик: У великого акына Барпы есть философская песня под названием «Ветер» («Шамал»). В ней известный акын смог прекрасно отозваться о природных явлениях.

Конца нет, начала нет,
Откуда же ветер взялся?
С солнцем соперничает,
Так и не узнал до сих пор,
С кем они в тайны играют?»

– писал Барпы, акын пытался найти тайну ветра в своих мыслях.

При изучении произведения необходимо проводить обязательную словарную работу.

Сибирский, вьюжный («шыбыргак») – дождь со снегом и холодным ветром.

«Сары атан жай» («саратан») – летнее время, когда летают желтокрылые жуки «сары атан», кыргызы так называют очень жаркий период летнего зноя с 22 июня по 22 июля.

Ловушка («мыш кылуу») – сильная ломка, высмеивание, представление перед стыдным делом [Абдуллаев 1990: 84].

Свистящий воздух («сыбызгы жел») – утренний свежий воздух.

Спокойный воздух («сыдырым жел») – прохладный, тихо дующий воздух.

Свежий воздух («сыргак жел») – вечерний, предзакатный воздух.

Огневой камень («оттук таш») – издревле используемый при разведении огня инструмент, без него не могли развести огонь и очень бережно его хранили.

Гнетущий («залим») – человек с черными замыслами, никому ничего хорошего не способный сделать человек.

Океан («мухит») – море, океан [Юдахин 1965: 30].

Если с этими словами не проводить словарную работу, современные дети их не понимают, ведь это также связано напрямую с культурой чтения книг детьми.

«Основным результатом не является только широкое образование. Нельзя только этим ограничивать учителя и ученика. На сегодняшний день взгляды на это все время изменяются. Значит, если широкие знания одновременно пополняются взглядами, работой по формированию активной позиции, тогда они отвечают требованиям истинной жизни. ... Формирование активной жизненной позиции ученика идет в ногу с широкими знаниями и твердым мировоззрением, потому как стоит на этих двух опорах. Без этого нет толку ставить на активность: бездоказательное и безосновательное действие только забирает все силы. Здесь выходят на сцену фанатизм, неразборчивость, действия на основании командного духа. Поэтому, активные действия зависят от научной основы взглядов» [Исаков 2012: 42].

Активная жизненная позиция достигается у учащихся посредством споров, обсуждений, разборов. Кроме того, думаем, что у студентов появляются и формируются навыки оценки событий, явлений и людей. Это веками формируемое народное достояние, семьями воспитания через произведения доводятся до сердца и ума детей, и дальше возрастают в них.

Думается, что наша цель будет достигнута, если изучение произведений народных акынов на этнопедагогической основе будет передавать от поколения к поколению односложное и жемчужно-драгоценное воспитание народа от великих идей наших предков.

ЛИТЕРАТУРА

Муратов А. Раскрытие сущности художественного текста на уроке кыргызской литературы. Бишкек, 2009. С. 40.

Дженижок. Песни. Фрунзе, 1982. С. 34.

Джакыпбеков А. Манас Небесный. Бишкек, 1995. 558 с.

Абдулдаев Э., Сейдакматов К. Фразеологический словарь кыргызского языка. Фрунзе, 1990, 116 с.

Юдахин К. К. Киргизско-русский словарь. М., 1965, 973 с.

Исаков Б. Методическое пособие по результативному обучению. Бишкек, 2012. 319 с.

УДК 811.161.1'366

Им Светлана Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка, Узбекский государственный университет мировых языков; 100138, Узбекистан, г. Ташкент, ул Малая кольцевая, 21а; e-mail: imsb1985@mail.ru.

ТРУБЕЦКОЙ – ОСНОВОПОЛОЖНИК МОРФОНОЛОГИИ КАК НАУКИ

Ключевые слова: морфонология; морфонологические явления; русский язык; лингвистические исследования; альтернант; морфонемы.

Аннотация. В мировом языкознании исследование морфонологических явлений считается является неременной частью современных описательных, исторических и сравнительных грамматик. Цель работы – осветить те позитивные моменты, которые были достигнуты в трудах Н. С. Трубецкого по морфонологии, которая осталась фонологической теорией, так как единицы морфонологии определялись через фонему и морфему. В работе использовался синхронно-описательный метод, включающий такие приемы, как наблюдение, сравнение, сопоставление, обобщение, интерпретация. Исследования морфонологических явлений русского языка необходимы при изучении русского языка носителями агглютинирующих языков.

Im Svetlana Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Modern Russian Language, Uzbek State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan

TRUBETSKOY IS THE FOUNDER OF MORPHONOLOGY AS A SCIENCE

Keywords: morphonology; morphonological phenomena; Russian language; linguistic research; alternate; morphonemes n.

Abstract. In world linguistics, the study of morphonological phenomena is considered an indispensable part of modern descriptive, his-

torical and comparative grammars. The purpose of this work is to highlight the positive aspects that were achieved in the works of N. S. Trubetskoy on morphonology, which remained a phonological theory, since the units of morphonology were defined through phoneme and morpheme. The work used the synchronous-descriptive method, including such techniques as observation, comparison, juxtaposition, generalization, interpretation. Studies of the morphonological phenomena of Russian language are necessary in the study of Russian language by native speakers of agglutinative languages.

В мировом языкознании рассмотрение взаимосвязи фонетики и грамматики как в синхронии, так и в диахронии не только считается необходимым аспектом лингвистического исследования в теоретических работах, но выступает в качестве неперенной части современных описательных, исторических и сравнительных грамматик. Проявляемая в основных аналитической и синтетической морфонологических концепциях неоднозначность теоретических посылок приводит к тому, что в понятие «морфонология» вкладывается различное значение, что предопределяет различный объём задач и проблем морфонологии. Различия в используемых методах, а также особенности терминопотребления затрудняют сопоставление, обобщение результатов, полученных различными исследователями.

Основоположником морфонологии как научной дисциплины считается Н. С. Трубецкой [Трубецкой 1987: 67-142]. хотя базовые положения изучения морфонологических явлений заложены в трудах И. А. Бодуэна де Куртенэ, который рассматривал морфонологию как область науки о языке, изучающую фонемы в составе морфем.

Изучению морфонологических явлений в области русского словообразования посвящены работы многих известных зарубежных лингвистов, таких, как Д. Ворт, Л. Блумфильд, Е. Гуссмана, М. Комарек, Е. Станкевич, З. Л. Харрис, М. Хаспельмата и др. [Ворд 1972, 1973, 1975; Блумфильд 1935; Гуссманн 2002; Комарек 1964; Станкевич 1979; Харрис 1964; Хаспельмат 2002].

В работах С. Б. Бернштейна, Д. Ворта морфонология русского языка рассматривается на общеславянском фоне, в работе Е. С. Кубряковой и Ю. Г. Панкраца представлена проблема теоретической морфонологии, С.М. Толстая в монографии «Морфонология в структуре славянских языков» исследует такие вопросы морфонологической теории, как разграничение морфонологических и автоматических чередований, В. Г. Чурганова в «Очерке русской морфонологии» рассматривает явления морфемного варьирования в современном русском языке. В. Б. Касевич занимается изучением вопросов морфонологической типологии. В. В. Лопатина, И. С. Улуханова, Е. А. Земскую, Н. Е. Ильину интересуют вопросы описания как кон-

кретных фактов языка, так и общетеоретические вопросы. Генеративный подход к изучению морфонологических явлений сложился на основе работ Р. О. Якобсона [Якобсон 1949, 1962, 1988]. Синтетический подход к изучению морфонологических явлений русского словообразования разрабатывается в работах таких исследователей, как Д. Ворт, Т. В. Булыгина, Э. Станкевич.

Однако, несмотря на наличие ряда работ, вопрос о положении морфонологии в ряду лингвистических дисциплин до сих пор остается предметом споров, проблемы типологического описания морфонологических особенностей русского языка, синтеза звукового облика слова с точки зрения фузии недостаточно освещены в научной литературе, они требуют дальнейшей разработки и в теоретическом, и в практическом планах.

Термин «морфонология» является одним из самых противоречивых в современной лингвистике. В него вкладывается различное значение, отсюда различный объём задач и проблем морфонологии. Противоречивость была свойственна ей с самого начала её возникновения. Это объясняется, видимо, тем, что не был определен статус морфонологии как самостоятельной лингвистической дисциплины. Морфонология как наука прошла в своём становлении ряд этапов. Пик активной научной разработки приходится на 30-е – 40-е годы, конец 60-х – начало 90-х годов. К первому периоду относится появление работ Н. С. Трубецкого. Учение древнеиндийских грамматиков о чередовании [Пизани 1956]. послужило толчком для появления известной работы Н. С. Трубецкого «Некоторые соображения относительно морфонологии». В этой работе он впервые ввел в науку понятие «морфонология». В ней были обобщены некоторые идеи, высказанные на I съезде славистов и легшие в основу Пражского лингвистического кружка. Объектом морфонологии, по мнению Н.С. Трубецкого, являются альтернации фонем, т. е. чередования, не обусловленные фонетической позицией, ср.: *лечу – летишь ч//т'*. В данном случае согласный чередуется с согласным. В примере *мать – мну а // н* согласный *н* чередуется с гласным *а*, может также чередоваться беглый гласный с нулем звука *воробей – воробья е//о*, а также – гласный с гласным *сохнуть – сушить о//у*.

Общее представление об альтернации Н. С. Трубецкой назвал морфонемой. Имеются в виду альтернационные характеристики всей совокупности класса словоформ. Член чередования назван Н. С. Трубецким альтернантом. Так, чередование *ч//т'* в паре слов *лечу – летишь*, чередования ударения типа *вода́ – во́ду* и чередование суффиксов *желтина́ – желтизна́ (-ина // -изна)* Н. С. Трубецким не рассматривались.

Другим объектом морфонологии Н. С. Трубецкой считал явление сандхи – это фонетические изменения, происходящие на стыке

морфем, композитов, слов. Фактически Н. С. Трубецкой выделил парадигматические явления морфонологии – морфемы – и синтагматические – сандхи. Впоследствии идеи Н. С. Трубецкого получили развитие в «*Projet de terminologie phonologique standarditsee*», а также в трудах ряда американских лингвистов – последователей Л. Блумфильда.

В настоящее время вопрос о ярусовой принадлежности морфонологии является до сих пор предметом споров. Так, Н. С. Трубецкой, А. А. Реформатский и Р. И. Аванесов включают морфонологию в фонологию, однако «признание объектом морфонологии фонологической структуры морфемы не означает того, что морфонология – это часть фонологии» [Абдуазизов 2015: 42]; Е. Станкевич, М. Комарек, М. Хаспельмат вносят в морфологию, Э. А. Макаев и Е. С. Кубрякова – к межярусному уровню, не имеющему базовых единиц.

Н. С. Трубецкой видит в морфонологии «связующее звено между морфологией и фонологией» [Трубецкой 1967: 116]. Он обосновал необходимость лингвистического описания морфонологии как науки о «морфологическом использовании фонологических средств». В этой же работе им были определены задачи морфонологии. «Полная морфонологическая теория состоит из следующих разделов:

- 1) теории фонологической структуры морфем;
- 2) теории комбинаторных звуковых изменений, которым подвергаются отдельные морфемы в морфемных сочетаниях;
- 3) теории звуковых чередований, выполняющих морфологическую функцию» [Трубецкой 1967: 116-117].

Предшественником Н. С. Трубецкого был И. А. Бодуэн де Куртенэ. Идеи Н. С. Трубецкого в значительной степени опираются на теорию И. А. Бодуэна де Куртенэ о дивергенциях и корреляциях [Бодуэн де Куртенэ 1963: 263-347; 1963: 163-174]. Дивергенция – это чередования звуков, обусловленные фонетическим окружением; корреляция – это альтернации, способные различать морфологические значения. Взгляды Н. С. Трубецкого получили дальнейшее развитие у составителей «*Projet de terminologie phonologique standarditsee*». Они пытаются выделить самостоятельные морфонологические единицы, считая объектом изучения морфему и альтернант.

«Морфонологическая альтернация. – Альтернация фонемы с а) коррелятивной фонемой, или б) с дизъюнкционной фонемой, или в) с группой фонем, или г) с нулевой фонемой внутри одной и той же морфемы в зависимости от морфологической структуры слова... Альтернанты. – Члены одной и той же альтернации... Морфонема. – Общая идея о совокупности двух или нескольких членов альтернации» [Трубецкой 1967: 116].

Однако пражцы не могут отвлечься от конкретного вида фонемы. Поэтому они не могут решить проблему отождествления альтернатив с разным составом фонем [Трубецкой 1967: 116]. Различия типа *лечу́* – *лети́шь* и *люблю́* – *лю́бишь* рассматриваются как разные альтернативы.

Понятие «морфонема» много раз подвергалось критическому обсуждению. Мысль Н. С. Трубецкого возвести такие факты языка, как чередования типа <к-ч>, <г-ж> к «*idees complexes*» не приемлет А. А. Реформатский. Он критикует психологизм определения, хотя во многом его взгляды на морфонологию смыкаются с пражцами [Реформатский 1970: 406]. Более сочувственно к идее выделения морфонемы относится Т. В. Булыгина: «Поиски объективного инварианта чередующихся фонем привели Н. С. Трубецкого к выдвижению понятия морфонемы» [Булыгина 1967: 83]. Но невозможность выделения такой единицы она видит в том, что морфонему нельзя определить в терминах дифференциальных признаков.

В рамках Пражской школы морфонология так и не получила статуса самостоятельной дисциплины, так как единицы морфонологии определялись через фонему и морфему. Практически морфонология Н. С. Трубецкого оставалась фонологической теорией. В этом заключался её основной недостаток.

Из понимания пражцев вытекает бытующая в настоящее время концепция, согласно которой морфонология является промежуточным, небазисным уровнем, включающимся в базисный (морфологический), причем «небазисные уровни своих собственных единиц не имеют» [Макаев, Кубрякова 1969: 114].

Таким образом, Пражская школа морфонологии отрицает статус морфонологии как самостоятельной лингвистической дисциплины, хотя Н. С. Трубецким и пражцами была сделана попытка выделить автономные морфонологические единицы. Идеи Н. С. Трубецкого получили дальнейшее развитие в рамках Московской морфонологической школы. В работах проф. В. А. Редькина и его учеников было осуществлено обоснование существования автономных морфонологических единиц в терминах дифференциальных признаков и определении позиций морфонем.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуазизов А. А. О взаимосвязи словообразования и морфонологии // *Ўзбекистонда хорижий тиллар*. 2015. № 5 (0). С. 42.

Бодуэн де Куртенэ И. А. Опыт теории фонетических альтернатив // *Избранные труды по общему языкознанию*. М., 1963. Т. 1. С. 265-347.

Бодуэн де Куртенэ И. А. О связи фонетических представлений с представлениями морфологическими, синтаксическими и сема-

сиологическими // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2. С. 163-174.

Булыгина Т. В. Тезисы Пражского лингвистического кружка // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. С. 80-84.

Ворт Д. С. Морфонология славянского словообразования // American contributions to the VII international congress of slavists. Warsaw. August, 21-27, 1973, Vol. I. Linguistics and poetics. The Hague-Paris. 1973. С. 377-391.

Ворт Д. С. Морфотактика и морфонимика // Актуальные проблемы русского словообразования. Самарканд, 1972. С. 397-403.

Ворт Д. С. О роли абстрактных единиц в русской морфонологии // Развитие современного русского языка. 1972. М. : Наука, 1975. С. 53-68.

Им С. Б. Морфонологические явления в процессе синтеза звукового облика слова : монография. Ташкент : Изд-во VNE-SHINVESTPROM, 2020. 296 с.

Им С. Б. Функциональная равнозначность морфонологических элементов в именном словообразовании как проявление фузионности русского языка // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7, Issue 5. P. 265-271.

Им С. Б. Статус морфонологии как лингвистической дисциплины и объект её изучения // Ўзбекистонда хорижий тиллар. 2020. № 1 (30). С. 10-21.

Им С. Б. Современные морфонологические теории // Научный вестник Ташкентского государственного пед-ского университета. 2020. № 3 (24). С. 216-223.

Им С. Б. Понятие фузии и агглютинации в морфонологическом плане // Бухоро давлат университети илмий ахбороти. Бухара, 2020. № 3. С. 70-74.

Им С. Б. Значимость морфонологических явлений в словообразовании диминутивов среднего рода // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 7. С. 63-73.

Им С. Б. Типологические различия между фузионными и агглютинирующими языками // Международный Конгресс. «Языковая политика Содружества Независимых государств. 2–4 декабря 2019. Беларусь, г. Минск». Минск, 2019. С. 194-195.

Им С. Б. Морфонологические явления в словообразовании диминутивов мужского рода // Горизонты современной русистики : сб. статей Международной научной конференции, посвященной юбилею акад. В.Г. Костомарова. (30-31 января 2020г.). М., 2020. С. 315-322.

Макаев Э. А., Кубрякова Е. С. О статусе морфонологии и единицах её описания. // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969. С. 87-119.

Пизани В. Общее и индоевропейское языкознание // Общее и индоевропейское языкознание. Обзор литературы. М., 1956. С. 83-199.

Редькин В. А. Альтернации (чередования фонем) // Грамматика современного русского литературного языка. М. : Наука, 1970. С. 462-465.

Редькин В. А. Акцентология современного русского литературного языка. М. : Просвещение, 1971. 223 с.

Редькин В. А. Дифференциальные элементы ударения в общеславянском и русском языках // Проблемы фонологии и морфонологии. РС. М. : ИНИОН АН СССР, 1974. С. 276-292.

Реформатский А. А. О соотношении фонетики и грамматики // Из истории отечественной фонологии. М., 1970. С. 398-421.

Реформатский А. А. Ещё раз о статусе морфонологии, её границах и задачах // Фонологические этюды. М., 1975. С. 98-119.

Трубецкой Н. С. Некоторые соображения относительно морфонологии // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 116.

Трубецкой Н. С. Морфонологическая система русского языка // Трубецкой Н. С. Избранные труды по филологии. М. : Прогресс, 1987. С. 67-142.

Bloomfield L. Minomini morphonemics // TCLP. Pr., 1935. Vol. 8. P. 105-115.

Gussmann E. Phonology, Analysis and Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.

Harris Z. L. Methods structural linguistics. Chicago : Univ. of Chicago Press, 1951. XV. 384 p.

Komarek M. Sur l'appréciation fonctionnelles des alternances morphologiques // TCLP. Pr., 1964. Vol. 1. P. 145-161.

Haspelmath M. Understanding morphonology. London : Arnold, 2002. P. 180-181.

Stankievichz. The accent patterns of the Slavic verb // American contributions to the 6th international congress of slavists. 1968. Vol. 1. The Hague – Paris. P. 353-376.

Stankiewicz E. Studies in Slavic morphophonemics and accentology. Ann Arbor, 1979. P. 105-108.

Jacobson R. O. The Phonemic and Grammatical Aspects of Language in the Interrelations // Proceedings of the Sixth International Congress of Linguists. Paris, 1949. P 16-18.

Jakobson R. Phoneme and phonology // Jakobson R. Selected writings. Phonological studies. I. s-gravenhage, 1962.

Lass R. Phonology. An introduction to basic concepts. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

УДК 378.016:81'25

Касюк Наталья Станиславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет; 220016, Беларусь, г. Минск, ул. К. Маркса, 31, каб. 55; иностранный эксперт факультета русского языка Института иностранных языков, Даляньский политехнический университет; 116024, Китай, г. Далянь, р-н Ганцзиньзи, ул. Лингон, 2; e-mail: nataliakas@yandex.by

Цзян Цюнь,

кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета русского языка Института иностранных языков, Даляньский политехнический университет; 116024, Китай, г. Далянь, р-н Ганцзиньзи, ул. Лингон, 2; e-mail: waloja5@163.com

**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ВУЗА**

Ключевые слова: переводческая деятельность; переводы; переводческие компетенции; социально-политические тексты; когнитивный подход; переводоведение; переводческие упражнения; переводчики; студенты; трудности перевода; русский язык; китайский язык.

Аннотация. В работе обосновывается актуальность и эффективность применения когнитивного подхода в совершенствовании переводческой компетенции учащихся магистратуры на материале текстов социально-политической проблематики; представлены примеры переводческих упражнений (китайско-русская языковая пара).

Kasiuk Natallia Stanislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Belarusian State University, Minsk, Belarus; Foreign Expert of the Department of Russian Language of the Institute of Foreign Languages, Dalian University of Technology, Dalian, China

Jiang Qun,

Candidate of Pedagogy, Professor, Dean of the Department of Russian Language of the Institute of Foreign Languages, Dalian University of Technology, Dalian, China

**COGNITIVE APPROACH TO IMPROVING
THE TRANSLATION COMPETENCE A SPECIALIZED
UNIVERSITY MASTER'S STUDENTS**

Keywords: translation activity; translations; translation competence; socio-political texts; cognitive approach; translation studies; translation exercises; translators; students; translation difficulties; Russian language; Chinese.

Abstract. The article substantiates the relevance and effectiveness of the cognitive approach in improving the translation competence of master's degree student based on the texts of socio-political issues; examples of translation exercises are presented (Chinese and Russian languages).

Преподавание комплекса дисциплин по обучению переводу, включенных в учебный план подготовки учащихся магистратуры по направлениям «МТИ. Перевод. Русский язык» и «Зарубежное языкознание и прикладная лингвистика. Русский язык» [Учебная программа... по специальности «МТИ. Перевод. Русский язык» 2016; Учебная программа по специальности «Зарубежное языкознание и прикладная лингвистика. Русский язык», 2016] в Даляньском политехническом университете (г. Далянь, КНР) опирается на сложившуюся традицию и методику обучения. Сегодня методика подготовки современных специалистов требует новых подходов и нового осмысления в плане формирования переводческих навыков и компетенций.

С 1980-х гг. прошлого века ученые стали применять достижения психологии и когнитивистики в переводоведении. Проблема понимания сущности переводческого процесса не утратила актуальности и в последние десятилетия. Мы опираемся на исследования Х. П. Крингса и его сторонников и последователей (В. Вилсс, Д. Кирали, А. Г. Минченков и др.), выполненные в русле когнитивно-психологического направления в переводоведении. Сторонники данного направления сосредоточили свое внимание на переводческих проблемах, их показателях и частоте возникновения, стратегиях перевода, выборе оптимального варианта, ошибках перевода.

Ключевым в работах Х. П. Крингса выступает понятие **переводческой проблемы** – ситуации, в которой по ряду причин переводчик затрудняется дать перевод сразу. Ученый описывает критерии выделения переводческих проблем, среди которых прямые или косвенные высказывания переводчика, что он испытывает трудности; указания на обращение к словарю; обсуждение переводчиком двух или более альтернативных вариантов перевода; внесение исправлений в текст перевода; подчеркивание определенных мест в оригинале и проч. [Комиссаров 1999: 64]. Решение переводческих проблем осуществляется посредством «переводческих стратегий», выбор которых определяется типом проблемы и направлением перевода. Особый интерес для нас представляет метод Х. П. Крингса «Think aloud / Думай вслух» как способ характеристики процесса перевода, предполагающий максимальную вербализацию мысли во время работы над текстом [Kring 1987: 159-175; Комиссаров 1999: 192].

Суть когнитивного подхода в обучении иностранному языку и переводу заключается в выработке у учащихся осознанности по отношению к языку как системе, кодирующей информацию о внешнем мире и обладающей моделями концептуализации и категоризации [Козан 2019]. Такой подход предполагает приоритет рефлексивного, а не субституционно-трансформационного метода, а «процесс перевода получает не результативную трактовку, ориентированную на до-

стижение эквивалентности в переводе, а динамическую, учитывающую и лингвистические, и информационные, и психологические факторы при его моделировании» [Хорошева 2019: 113]. В центре внимания находится когнитивная деятельность и когнитивные способности переводчика, формирующие концептуальный блок переводческой компетенции, наряду с коммуникативным, языковым, технологическим блоками [Литвинов, Подольская 2008]. Когнитивный подход актуален как для этапа понимания в процессе перевода, так и для последующих этапов, где переводчик руководствуется накопленным когнитивным опытом в процессе поиска эквивалентов и принятия переводческих решений [Ремхе 2011: 263].

Итак, когнитивный подход в обучении переводу предполагает

- 1) опору на умственные процессы и действия, обуславливающие понимание и использование языковых явлений в речи;
- 2) формирование критического мышления (умение проводить различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями, фактами и предположениями и т. п.);
- 3) развитие рефлексии и оптимальной самооценки собственной языковой и переводческой компетенции и самоконтроля [Ковина 2012];
- 4) мотивированность и развитие творческого потенциала.

Если на начальном этапе обучения переводу используются условно аутентичные тексты, а при необходимости – и адаптированные тексты, то на продвинутом этапе вводятся практические задания, основанные на аутентичном языковом материале (система тематически отобранных текстов), совершенствуются все приобретенные переводческие навыки и умения [Вагнер 2019]. Важно, чтобы учебно-практический материал был актуален, поскольку сегодня на передний план выдвигается качество подготовки современных специалистов, конкурентоспособных и востребованных на международной арене. В этой связи неотъемлемой частью учебной деятельности является умение работать с аутентичными текстами, входящими в профессиональную сферу. Таковыми являются тексты общественно-политической проблематики, в частности, тексты, посвященные теме актуальной китайской инициативы «Пояс и путь». Многие учащиеся отмечают, что планируют трудоустроиться в рамках этой перспективной инициативы как в КНР, так и в странах, где русский язык является государственным либо языком межнационального общения. Вышесказанное определяет актуальность методических и учебно-практических разработок в сфере практики перевода текстов общественно-политической тематики.

Оригинальные профессиональные тексты могут вызвать у обучающихся значительные трудности, обусловленные структурно-композиционными, лексическими, стилистическими особенностями

ми, а также недостаточным уровнем сформированности у будущих специалистов переводческой компетенции [Вагнер 2019]. В силу того, что ключевым понятием описываемого подхода выступает понятие переводческой проблемы, нам важно сфокусировать внимание именно на переводческих трудностях. В текстах социополитической проблематики таковыми являются реалии, редкие и новейшие термины, неологизмы, поликомпонентные терминологические сочетания, метафоры, устойчивые выражения, экспрессивные синтаксические конструкции. В этой связи важно, чтобы обучаемый тщательно готовился к занятиям, освоил репродуктивную терминологию.

Разработанный нами комплекс упражнений направлен не только на формирование навыков и умений перевода «проблемных» единиц посредством повторения определенных действий, но и на развитие языковой догадки, способностей мыслить, анализировать, активизировать т. н. «эвристический поиск» (В. Вилсс) [Комиссаров 2002: 87].

Упражнения представляются в виде специально организованного языкового материала, содержащего переводческие трудности, предназначенного для выработки определенных умений и навыков в результате преодоления заданных трудностей [Комиссаров 2002: 87; Орлов 2012: 175]. Методика работы с ними вытекает из самой формулировки заданий к этим упражнениям. В процессе перевода учащимся рекомендуется использовать схему работы, предложенную Х. П. Крингсом: понимание – поиск эквивалента – проверка эквивалента – принятие решения – сокращение (при необходимости) [Krings 1987: 159-175].

В таблице представлены виды переводческих практических упражнений, разработанных с опорой на когнитивный подход.

Таблица

**Виды переводческих практических упражнений,
разработанные с учетом когнитивного подхода**

Вид упражнений	Примеры упражнений
Упражнения на решение проблем понимания, развитие механизмов вероятностного прогнозирования, обучение навыку переводческого предвидения, умения устанавливать смысловые связи в высказываниях.	<ul style="list-style-type: none"> – Восстановите пропущенные части предложений, опираясь на контекст, лексику и грамматику. – Прочитайте ключевые слова. Сформулируйте тему текста, к которому относятся эти ключевые слова. – Выделите в тексте термины и понятия. К какой сфере они относятся?

<p>Устный комментарий действий в процессе перевода.</p>	<p>– Определите оптимальные приемы (средства осмысления) перевода реалий (графическое выделение, употребление синонима/родового понятия, поясняющий перевод, пояснение в скобках/сноске и др.). Проговорите ход ваших рассуждений и обоснуйте выбор.</p>
<p>Анализ лексико-грамматических средств русского и китайского языков с т. зр. совпадения / несовпадения плана выражения.</p>	<p>– Выберите оптимальный вариант перевода из предложенных, оценив его по следующим параметрам: степень соответствия единице оригинала, приемлемость с т. зр. языка перевода, соответствие общим принципам перевода, понятность для читателя [Krings 1987: 159-175]. Проговорите ход ваших рассуждений. – Прочитайте текст. Обратите внимание на выделенные выражения. Можно ли их квалифицировать как «переводческую проблему»? Если да, то чем это обусловлено? Переведите предложения с русского языка на китайский.</p>
<p>Определение действий по нахождению и исправлению ошибок; нахождение ошибок и их коррекция. Нахождение оптимальных средств языка, соответствующих выявленному значению / подбор эквивалентов и обоснование выбора оптимального варианта перевода из предложенных вариантов [Ежова 2003: 15].</p>	<p>– Прочитайте фрагмент текста и его перевод. Оцените перевод, найдите неточности, отредактируйте его при необходимости и предложите собственный вариант перевода. – Приведите несколько возможных вариантов перевода фрагмента, выберите один из них, обоснуйте свой выбор. – Сравните свой перевод с переводами одноклассников, выберите лучший, аргументируйте. – Найдите в переводе соседа по парте ошибки в переводе, классифицируйте их. – Прочитайте фрагменты текста. В каких случаях «стратегия редукации» (отказ от воспроизведения отдельных элементов оригинала, упрощенная передача, прямой перенос иностранного слова в перевод) либо «стратегии перестраховки» (выбор наиболее общего варианта с неясным или амбивалентным значением, который можно истолковывать по-разному) представляются оптимальными? Чем это обусловлено? – Понаблюдайте, как ведет себя ваш ближайший/ая сосед(-ка) в процессе перевода. Как он/она реагируют на переводческие проблемы (обращается к словарю, обсуждает с кем-л. варианты перевода, подчеркивает что-л. в тексте и т. п.)?</p>
<p>Оценка и анализ перевода</p>	<p>– Прочитайте фрагмент текста и его перевод. Оцените перевод, отредактируйте его при необходимости и предложите собственный вариант перевода. – Сравните свой перевод с переводом профессионального переводчика, проанализируйте различия.</p>
<p>Отвлечение от оригинала – передача материала своими словами</p>	<p>Найдите и подчеркните ключевые слова в приведенном текстовом фрагменте. Передайте основную информацию с опорой на эти слова (внутриязыковой перевод)</p>

Выполняя такие упражнения, учащиеся получают опыт работы с переводческими проблемами; развивают навыки и умения пере-

дачи смысловых оттенков и коннотаций в процессе перевода единиц лексико-фразеологического и грамматического уровней, навыки верно интерпретировать лексическое значение многозначного слова и проч. При этом задействуется творческий потенциал студентов, их способность к познанию, к генерированию новых мыслей/идей. Анализ и оценка «своих» и «чужих» «протоколов мышления вслух» (Х. П. Крингс) способствуют формированию способности к (само)оценке, (само)контролю, развивают критическое мышление. Когнитивный подход позволяет организовать процесс обучения переводу как «осознание и овладение» (Л. С. Выготский).

Важно отметить, что формирование переводческой компетенции на материале текстов социополитической проблематики требует определенного уровня владения **социокультурной компетенцией** (фоновые знания в данной и смежных предметных областях, владение терминологической номенклатурой, знание устойчивых выражений и реалий и проч.), а также **компетенцией прагматической** (умение соотносить языковые явления двух языков, передать ценностный смысл, основную идею автора и оригинальность текста и т. п.). Наряду с формированием переводческой компетенции совершенствуются **компенсаторная компетенция**, а также ряд общеучебных умений [Ежова 2003: 17].

ЛИТЕРАТУРА

Вагнер М.-Н. Л., Овезова У. А. Методическая аутентичность в обучении переводу студентов неязыковых специальностей // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 91-95.

Ежова Л. М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М.А. Шолохова. М, 2003. 20 с.

Ковина Т. П. Когнитивный подход в обучении // Материалы 77-й Междунар. науч.-техн. конф. «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров» / МГТУ «МАМИ». М., 2012. С. 299-301.

Козан О. Когнитивный подход в обучении иностранному языку и переводу: турецко-русская языковая пара // New World. New Language. New Thinking : сб. материалов II ежегодной междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 114-122.

Комиссаров В. Н. Исследования процесса перевода в трудах Х. Крингса // Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых : учебное пособие. М. : ЧеРо, 1999. С. 61-65.

Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М. : ЭТС, 2002. 424 с.

Литвинов А. В., Подольская И. А. О проблеме формирования переводческой компетенции у студентов нефилологического профиля обучения // Вестн. Ун-та Рос. акад. образования. 2008. № 5. С. 61-66.

Орлов Г. А. Принципы разработки комплекса упражнений для обучения переводу // Вестн. НГЛУ. Выпуск 20. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования. 2012. № 20. С. 174-181.

Ремхе И. Н. Языковая личность переводчика и когнитивные особенности переводческого процесса // Вестн. Челябинск. ун-та. 2011. № 24 (239). С. 262-264.

Теория и практика перевода. Китайский язык : учебное пособие (с электронным приложением). Минск : РИВШ, 2019. 280 с.

Хорошева Н. В., Шутемова Н. В. Дизайн магистерской программы «Переводческое обеспечение международной деятельности» по направлению 45.04.02 «Лингвистика» // Евразийск. гуманитар. журн. 2019. № 4. С. 211-220.

Krings H. P. The use of introspective data in translation // C. Færch and G. Kasper (Eds.). Introspection in Second Language Research. Clevedon and Philadelphia : Multilingual Matters, 1987. P. 159-175.

大连理工大学翻译硕士 (MTI) 研究生培养方案. 大连: 大连理工大学, 2016 (Учебная программа для магистрантов, обучающихся по специальности «MTI. Перевод. Русский язык» / Даляньск. политех. ун-т. Далянь : ДПУ, 2016).

大连理工大学研究生《外国语言学及应用语言学》培养方案. 大连: 大连理工大学. 大连: 大连理工大学, 2016 (Учебная программа для магистрантов, обучающихся по специальности «Зарубежное языкознание и прикладная лингвистика. Русский язык» / Даляньск. политех. ун-т. Далянь : ДПУ, 2016).

УДК 278.016:811.161.1

Клепикова Вероника Игоревна,

учитель русского языка и литературы, МАОУ СОШ № 143; 620102, Россия,
г. Екатеринбург, ул. Ясная, 16; e-mail: nikasha74@gmail.com

ТРЕНИРУЕМ ПАДЕЖИ НА УРОКАХ РКИ

Статья подготовлена под руководством д.ф.н., профессора УрГПУ
Дзюба Е.В. в рамках научного проекта, поддержанного РФФИ
(проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»)

Ключевые слова: предложно-падежная система; комплексы упражнений; грамматические навыки; падежи; грамматика русского языка; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе.

Аннотация. В статье представлен разработанный на основе методологических подходов и методических принципов обучения грамматике на уроках РКИ комплекс упражнений «Тренируем падежи на уроках РКИ», который рассчитан на студентов базового уровня и предназначен для закрепления навыка использования предложно-падежной системы русского языка в речи. Предложенная система не заменяет, а дополняет уже имеющиеся в учебных пособиях задания для отработки навыка образования предложно-падежных форм. Комплекс позволяет преподавателю разнообразить занятия по теме «Падежная система русского языка», а студенту в игровой форме овладеть навыком употребления корректной падежной формы в условиях живой разговорной речи.

Klepikova Veronika Igorevna,

Teacher of Russian Language and Literature, Secondary School No. 143, Ekaterinburg, Russia

**TRAINING THE CASES AT THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: prepositional case system; sets of exercises; grammar skills; cases; Russian grammar; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university.

Abstract. The article presents a set of exercises “Training the cases in the lessons of Russian as a foreign language”, developed on the basis of methodological approaches and methodological principles of teaching grammar at lessons of Russian as a foreign language, which is created for basic level students and is intended to consolidate the skill of using the prepositional-case system of Russian language in speech. This system does not replace, but supplements the tasks which are represented in the textbooks for practicing the skill of forming prepositional-case forms.

The complex allows the teacher to diversify classes on the topic “The case system of the Russian language” and the student in a game way to master the skill of using the correct case form in lively colloquial speech.

Преподавание русского языка как иностранного имеет прочную теоретическую основу и методическую базу. Однако, несмотря на возрастающий интерес со стороны исследователей и методистов к практике обучения РКИ, актуальной и по сей день остаётся тема развития связной речи у иностранных студентов. Так возникает проблема: «Как научить иностранных студентов создавать устные высказывания с использованием различных синтаксических моделей на уроках РКИ?»

Главная цель при обучении иностранному языку – научить студента коммуникации, т. е. свободной речи на иностранном языке. Для этого необходимо сформировать у обучающихся устойчивые грамматические навыки, в основе которых лежит взаимосвязь форм и функции. Т. е. при восприятии формы человек осознаёт её функцию, а при восприятии функции выбирает нужную форму.

Для формирования и закрепления грамматических навыков методисты предлагают различные виды языковых и речевых упражнений. Языковые упражнения позволяют отработать навыки образования грамматических форм в соответствии с лингвистическими правилами вне коммуникации. Речевые упражнения направлены на умение употреблять грамматические явления в речи.

В методике преподавания РКИ представлено множество различных систем упражнений для отработки и закрепления падежной системы и глагольного управления в русском языке. Однако на сегодняшний день широко развивается коммуникативная грамматика, основная цель которой – это практика языка в виде диалогов и жизненных ситуаций. Эта цель будет достигнута, благодаря использованию такой формы обучения на занятии по РКИ, как игра. Игра выполняет не только развлекательную и релаксационную, но и обучающую, коммуникативную функции, способствует выработке речевых грамматических навыков. Такая форма работы может быть использована, если аудитория – студенты базового уровня, в том числе дети-подростки 12-13 лет.






В соответствии с требованиями ГОСТ ТРКИ (ТБУ) представляем комплекс упражнений «Тренируем падежи на уроках РКИ», который направлен на отработку речевых грамматических навыков, т.е. на умение употреблять грамматические явления в речи на основе закреплённого стереотипа речевых связей.

Комплекс упражнений «Тренируем падежи на уроках РКИ»

Упражнение № 1. «Русская кухня» (В.п. прямого объекта, неодушевлённый)

Чтобы отработать модель «**Лицо (П1) + переходный глагол + объект (П4)**» в теме «Питание, продукты», можно предложить задание, связанное с особенностями русской кухни. Национальная русская кухня так же своеобразна и самобытна, как любая другая, и отражает национальные особенности народа. Необходимо кратко рассказать об основных кулинарных традициях и национальных блюдах (борщ, пельмени, блины и т. д.).

Задание: Используя картинки, составь предложения по модели: «**Лицо (П1) + переходный глагол + объект (П4)**».

	_____ пеку _____ . <i>Я пеку блины.</i>
	_____ лепит _____ .
	_____ квасит _____ .
	_____ солит _____ .
	_____ варит _____ .

Упражнение № 2. «Горячая картошка» (В.п. прямого объекта, неодушевлённый)

Правила игры «Горячая картошка» известны каждому ребёнку. Для этого преподавателю потребуется принести на урок мягкую игрушку или маленький (желательно мягкий) мяч. Учащиеся встают в круг. Начать игру может преподаватель или любой ученик. Первый участник кидает игрушку/мяч другому участнику с вопросом: «Что ты делал вчера?». Второй участник должен поймать игрушку/мяч и как можно быстрее ответить на вопрос, используя конструкцию: «**Вчера я... + переходный глагол + сущ. в В.п. прямого объекта**». Ответы могут звучать следующим образом: «Вчера я готовила ужин», «Вчера я смотрела фильм», «Вчера я читала книгу», «Вчера я выполняла домашнюю работу». Тот участник, который бросал мяч, про себя считает до пяти. Если второй участник так и не ответил на поставленный вопрос или ответил с использованием другой конструкции (например: «Вчера я гуляла в лесу», «Вчера я разговаривала с мамой» и пр.), он выходит из игры и получает штрафное задание. Ему необходимо написать 5 предложений

с использованием указанной преподавателем в упражнении конструкции. Нужно обратить внимание на то, что предложения не могут быть заимствованы у товарищей, т.е. глаголы не должны повторяться. Если учащийся хорошо справился со штраф-заданием, он может вернуться в игру.

Упражнение № 3. «Тайные желания» (В.п. и П.п. локального значения)

Задание: Представьте, что всё возможно, и осуществите свои самые заветные мечты. Составьте предложения по образцу, задав вопрос от глагола к существительному. Объясните в 2-3 предложениях, почему вы выбрали именно эту страну. Например: *хочу жить, я, Россия, Екатеринбург, в – Я хочу жить (где?) в России, в Екатеринбурге.*

1. я, в, хочу побывать, в, Кремль, Москва;
2. я, в, Эрмитаж, Петербург, хочу поехать, в;
3. хочу посетить, я, Париж, в, Гранд-опера;
4. в, Америка, Нью-Йорк, хочу жить, я, в;
5. Сочи, море, хочу отдыхать, на, в, я.

Упражнение № 4. «Посткроссинг» (В.п. и П.п. локального значения)

Задание: Восстановите текст письма, употребляя существительные вместе с предлогами *в* или *на*, и прочитайте его. Напишите ответное письмо по образцу.

Здравствуй, дорогая Эмма!

Сейчас я уже дома, _____ (Франция, Париж). А недавно была _____ (Россия, Москва). Посмотри _____ (эта фотография). Ты, конечно, знаешь, что на ней изображена Красная площадь. Правда, красиво?

Я была _____ (Москва, апрель). Там я училась _____ (университет). Это было очень интересно и познавательно! _____ (Москва) я жила _____ (центр) _____ (улица) Тверской. Каждый день я была _____ (занятия) _____ (университет). По выходным я ходила _____ (музей) и _____ (выставки), _____ (театр) и _____ (балет), _____ (клубы) и _____ (дискотеки). А ещё друзья приглашали меня _____ (гости).

В Москве много транспорта. Можно ездить _____ (автобус) и _____ (трамвай), _____ (троллейбус) и на метро, но я предпочитала ездить _____ (маршрутки). К сожалению, я была в Москве только один месяц. Этого очень мало! В следующий раз я хотела бы поехать _____ (Петербург), чтобы побывать _____ (Эрмитаж). Давай поедem вместе?

*С любовью,
Лола*

Упражнение № 5. «Кто? Кому?» (Д.п. адресата)

Задание: Запишите полные ответы на вопросы, используя существительные в скобках в нужной форме. От глаголов к существительным задайте вопрос. Придумайте три своих вопроса по данной модели, используя местоимение *Вы*, и задайте их своему товарищу. По одному из этих вопросов составьте диалог из 5-6 реплик и разыграйте его.


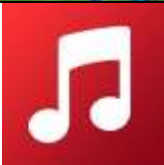


Например: *Кому Вы дарите цветы на праздник? (мама) – Я дарю цветы на праздник (кому?) маме.*








1. Кому Вы чаще всего звоните? (отец)
2. Кому Вы говорите «здравствуйте»? (преподаватель)
3. Кому Миша покупает подарок? (Лена)
4. Кому мама читает сказку? (мальш)
5. Кому ты рассказала секрет? (подруга)
6. Кому фирма продает дом? (клиент)

Упражнение № 6. «Лото» (Т.п.)

Правила игры: Каждому участнику выдаётся карта. На карте записаны предложения с пропущенным существительным, которое нужно восстановить, угадав его по картинке и поставив в Т.п. Количество картинок для каждого участника одинаковое, порядок расположения разный. Ведущий достаёт фишки, где написаны существительные в И.п., и зачитывает их вслух. Если участник быстро нашёл нужное предложение и первым правильно образовал форму Т.п., он записывает это слово в предложение, закрывая свой лот. Если слово не было названо правильно, то участник пропускает ход, ставя возле предложения галочку. Выигрывает тот, кто первым правильно оформит свою карту.

Пример карты:

	В детстве я занимался _____ .
	Маша увлекается _____ .
	Мы интересуемся _____ .
	Мой брат учится пользоваться _____ .

	Моя бабушка любит играть с _____ .
	Моя сестра хочет стать _____ .
	Мой отец работает _____ .
	Мой дедушка был _____ .
	Художник рисует _____ .
	В парке мы любовались _____ .
	Ребёнок ест кашу _____ .
	По утрам мне нужно гулять с _____ .

Упражнение № 7. Коммуникативная игра «РеХеSo, или Найди пару» (использование падежных форм с предлогами)

Правила игры: в игре два типа карточек. На одних записаны предложения, в которых пропущены предлоги, употребляемые для образования падежной формы существительных. На других – предлоги. Карточки перемешиваются и раскладываются рядами, «рубашкой» вверх. Задача учащихся по очереди брать и переворачивать одну карточку с предложением и вторую с предлогом. Если предлог подходит к предложению, нужно правильно произнести предложение, употребив данный предлог. При правильном ответе ученик забирает карточки себе и имеет право ещё одного хода. Если при ответе допущена ошибка или предлог оказался неподходящий, то обучающийся переворачивает обе карточки и кладет их обратно на прежнее место. Цель игры – собрать как можно больше пар. Выигрывает тот, кто набрал больше всех пар.

Инна недавно была _ Эрмитаже.	В
Пить молоко _ кружки.	Из
Андрей любит играть _ теннис.	В
Кошка сидит _ цветка.	Возле
Младшая сестра играет _ кошкой.	С
На выходных я поеду в гости _ родителям.	К
Расскажите _ себе.	О
Я собираюсь пойти _ театр.	В
Мария любит ходить _ выставки.	На
Ребёнок скоро пойдёт _ школу.	В
_ улице стало холодно.	На
Я пришёл на день рождения _ другу.	К
Алексей был _ врача.	У
Как доехать _ парка культуры?	До
_ Андрея есть машина.	У
Я привезла эти кроссовки _ Англии.	Из
На столе лежит учебник _ математике.	По
_ среду была экскурсия.	В
Отец разговаривает _ сыном.	С
Я часто думаю _ семье.	О
Студенты ехали в театр _ автобусе.	На
Ольга по утрам пьёт чай _ молоком.	С
Я иду _ улице не спеша.	По
Могу я уйти _ обеда?	До

Разработанный комплекс упражнений позволит преподавателю разнообразить занятия по теме «Падежная система русского языка», а студенту в игровой форме овладеть навыком употребления корректной падежной формы в условиях живой разговорной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Бальхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов. М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

Банарцева А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1/viewer> (дата обращения: 14.10.2020).

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Арти-Глосса, 2010. 186 с.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 32 с.

УДК 378.016:811.111'42

Колпакова Екатерина Владимировна,

студентка 5 курса направления 44.03.05 – «Педагогическое образование» по профилю: «Русский язык как иностранный и английский язык», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kate.triad@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЭТАПЕ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМ ТЕКСТОМ

Статья подготовлена под руководством к.ф.н., доцента УрГПУ Ерёминой С.А. в рамках научного проекта, поддержанного РФФИ (проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»)

Ключевые слова: чтение текстов; иноязычные компетенции; коммуникативные компетенции; речевые компетенции; предтекстовые упражнения; послетекстовые упражнения; студенты; английский язык; художественные тексты; аутентичные тексты.

Аннотация. В статье затрагивается проблема развития навыков речевой компетенции, средствами формирования которых могут стать чтение аутентичного текста и выполнение комплекса предтекстовых и послетекстовых упражнений. Актуальность исследования, проведённого посредством изучения и анализа литературных источников с последующим обобщением данных, состоит в том, что *вербальная коммуникация представляет собой процесс повсеместной направленности и естественного характера*. Представлены примеры заданий к аутентичному отрывку из романа Нила Геймана «Звёздная пыль». Результаты проведённого автором исследования могут быть использованы для повышения эффективности процесса чтения на уроках английского языка.

Kolpakova Ekaterina Vladimirovna,

a fifth-year Student of the 44.03.05 – Pedagogical Education Direction, Profile: “The Russian Language as a Foreign Language and the English Language”, Institute of Philology and Cross-cultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SPEECH COMPETENCE DEVELOPMENT AT THE STAGE OF READING A TEXT WRITTEN IN A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: reading texts; foreign language competencies; communicative competence; speech competence; pre-text exercises; post-text exercises; students; English language; literary texts; authentic texts.

Abstract. The article encompasses the problem of speech competence skills development. Authentic text reading and doing tasks preceding and following the text may be the means of developing the skills. The study is thought to be relevant due to the fact that verbal communication

is a widespread and natural process. The methods of the conducted study are literary sources study and analysis and information integration. The article contains examples of tasks for the authentic abstract from the novel “Stardust” written by Neil Gaiman. The result of the conducted study can be used for increasing effectiveness of reading process in the English language classes.

Освоение любого иностранного языка связано с процессом комплексного формирования и дальнейшего совершенствования трёх видов компетенций – речевой, языковой (лингвистической) и социокультурной – которые в своей совокупности являются показателями полной сформированности представления о системе изучаемого иностранного языка и о способах его реализации в реальных речевых условиях.

Речевая компетенция предусматривает становление и систематическое развитие навыков вербальной коммуникации, посредством которой становится возможным взаимообмен между людьми, носящий информационно-смысловой характер, во всех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме и говорении.

В рамках порогового продвинутого уровня владения иностранным (английским) языком, что коррелирует с уровнем B2, речевые компетенции, являющиеся составным элементом иноязычной коммуникативной компетенции на рассматриваемый уровень языка, отражают комплекс формируемых умений, необходимых для реализации перцептивной обработки материала, единицы которого поступают по различным каналам связи, что гарантирует протекание устной и письменной коммуникации, а также рецепцию информации на слух и с письменного источника.

На уровне аудирования человек, владеющий английским языком на уровне B2, способен корректно и верно воспринять выражения и реплики героев художественных, документальных и мультипликационных фильмов, чётко произнесённые с точки зрения артикуляции и построенные в соответствии с нормами литературного языка. К тому же доступными для понимания становятся высказывания, затрагивающие темы политики, журналистики, экономики, которые содержат развёрнутую аргументацию на уже знакомую либо ранее изученную тему. При этом сообщения могут затрагивать как темы базового характера, которые ограничены языком повседневного общения, так и углублённого, связанного с профессиональными либо личными интересами обучающегося.

На уровне чтения обучающийся способен читать детализированные тексты современной художественной литературы, содержащие последовательно изложенные мысли и чётко высказанные доводы с применением сложных грамматических конструкций и ис-

пользованием широкоупотребительной и малого количества узкоспециализированной лексики.

На уровне письменного общения человек, имеющий пороговый продвинутый уровень, может продуцировать сложные тексты, единицы которых связаны единой тематикой, отражающей личные интересы или являющейся уже хорошо знакомой, с исчерпывающей аргументацией своей точки зрения по вопросу и рассмотрением позиций «за» и «против».

На уровне речевой коммуникации, разворачивающейся в плане монолога, человек может построить обстоятельное и логичное высказывание с приведением выражающих отношение к тем или иным явлениям действительности аргументов в поддержку своей точки зрения по проблеме. При вступлении в диалог, с иницированием которого не возникает проблем психологического либо сугубо языкового характера, обучающийся способен поддержать беседу на широкий круг тем, приводя обоснования в поддержку своего мнения по вопросу.

Одним из средств развития умений и навыков в рамках рассматриваемой компетенции является осуществление чтения на иностранном языке с выполнением комплекса предтекстовых упражнений, ориентированных на снятие трудностей фонетической, лексико-грамматической и синтаксической направленности, появление которых неизбежно вследствие недостаточного уровня владения иностранным языком. Также задания такого типа выполняют функцию эмоциональной разгрузки, развивают навыки устной монологической и диалогической речи, навыки антиципации. К тому же эффективны и послетекстовые упражнения, направленные на контроль за сформированностью навыков чтения, развитие навыков письменной и устной монологической и диалогической речи и демонстрирующие полное, детальное понимание содержания прочитанного текста.

Рассмотрим отрывок из романа английского писателя Нила Геймана «Звёздная пыль», представленный в аутентичном варианте:

“How is it?” asked the old woman.

“Perfectly palatable,” said her guest, honestly.

“It is the herbs make it so fine,” explained the harridan.

“I can taste the basil and the thyme,” said the guest, “but there is another taste I find harder to place.”

“Ah,” said Madame Semele, and she nibbled a sliver of the meat.

“It is certainly a most uncommon taste.”

“That it is. It’s a herb that grows only in Garamond, on an island in the midst of a wide lake. It is most pleasant with all manner of meats and fishes, and it reminds me in flavor a little of the leaves of fennel, with but a hint of nutmeg. The flowers of it are a most attractive shade of orange.

It is good for wind and the ague, and it is, in addition, a gentle soporific, which has the curious property of causing one who tastes of it to speak nothing but the truth for several hours.”

Для активизации навыков вербальной коммуникации, навыков практического мышления, связанных с разрешением воображаемой ситуации, и навыков творческого мышления, нацеленных на создание такой ситуации, обучающимся предлагается выполнить следующие предтекстовые упражнения:

Exercise 1. Answer the questions.

- 1) How often do you lie to people?
- 2) When is it fine to tell lies?
- 3) Imagine being in a situation when you are not able to tell the truth. How might it happen? Will you keep silent or blurt everything out?

Exercise 2. Write down in a piece of paper a name of the topic you would like to know the truth about (sports, family, work, etc.). Put them all in an opaque bag. Take turns in taking a piece of paper from a bag and then keep it private. Divide into two teams. Team A's member asks the one of team B a question which is connected with the topic written in his piece of paper. The person asked has two options – to tell the truth or to keep silent. Then team B does the same.

Exercise 3. In your opinion, what is the content of the abstract you are going to read?

После выполнения вышеуказанных упражнений и прочтения предложенного текста обучающиеся переходят к послетекстовому этапу, состоящему из упражнений следующего содержания:

Exercise 4. Define whether the given statements are true (T) or false (F).

- 1) The herb Madame Semele put in the dish was easy to distinguish.
- 2) The herb if used properly was helpful in many aspects.
- 3) The herb which was added had a particular effect on people.
- 4) The witch said the secret ingredient was a pinch of sugar.
- 5) The dish served by Madame Semele was disgusting and unsuitable as food.
- 6) The dish was poisoned.

Exercise 5. Answer the questions.

- 1) In your opinion, why did the witch decide to play a trick on the guest?
- 2) What is going to happen next?
- 3) What would you do if you were the guest?

Exercise 6. Work in pairs. Find a recipe of a dish which does not belong to your country's cuisine and add one extra ingredient to the list. Write down the recipe and give it to your partner who has to find the odd one out.

Таким образом, речевая компетенция, будучи составным элементом иноязычной коммуникативной компетенции, охватывает все виды речевой деятельности, развитие которых возможно посредством выполнения предтекстовых и послетекстовых упражнений, направленных на совершенствование навыков устного и письменного речевого общения, развитие умения слушать собеседника, корректно декодируя информацию, а также формирование устойчивых навыков чтения.

ЛИТЕРАТУРА

Бутева В. Е. Использование стратегий профессионально ориентированного чтения для формирования речевых навыков и умений // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. №5 (19-2). С. 244-250.

Манаенкова М. П. Содержание и структура речевой компетентности личности // Вестник ТГУ. Серия «Филологические науки и культурология». 2015. № 4. С. 53-61.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.

Gaiman N. Stardust. William Morrow, 2016. 288 p.

УДК 378.016:811.161.1

Кошкарлова Наталья Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры международных отношений, политологии и регионоведения, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, главпочтамт, до востребования; e-mail: studiumjuvenis@mail.ru

СОСТАВЛЕНИЕ УПРАЖНЕНИЙ НА БАЗЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

**Исследование выполнено при поддержке фонда В. Потанина,
проект ГК20001219**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; национальный корпус русского языка; приставочные глаголы; системы упражнений; корпусные технологии.

Аннотация. В статье представлена система упражнений, составленных на базе лингвистического корпуса, которые могут быть использованы при изучении приставочных глаголов в курсе РКИ. Упражнения, составленные на базе Национального корпуса русского языка, позволяют преподавателю рассматривать значение приставочных глаголов не в зависимости от значения самой приставки, а исходя из семантики глаголов. Представленные упражнения имеют цель уточнить значение приставочных глаголов, предупредить возможные ошибки их употребления в речи, активизировать использование таких глаголов.

Koshkarova Natalya Nikolayevna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

COMPILING EXERCISES ON THE BASIS OF THE LINGUISTIC CORPUS WHILE STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; the national corpus of the Russian language; prefixed verbs; exercise systems; case technologies.

Abstract. The article presents a system of exercises which are compiled on the basis of the linguistic corpus while studying prefixal verbs in the course of Russian as a foreign language. The exercises compiled on the basis of the Russian National Corpus let the teacher view the semantics of the prefixal verbs depending not on the prefix's meaning but on the verb's semantics. The given exercises aim to clarify the meaning of prefixal verbs, preventing possible mistakes in their usage, promoting the employment of such verb in speech.

Одной из трудностей, возникающих у студентов, изучающих русский язык как иностранный на продвинутом этапе обучения, является умение различать глаголы с приставками, меняющими значение слов. При составлении упражнений на основе Национального корпуса русского языка важно решить следующие задачи: 1) анализ значения приставочных глаголов; 2) анализ их лексической и синтаксической сочетаемости; 3) выполнение заданий на использование этих глаголов в речи; 4) выполнение заданий на активизацию переносных значений этих глаголов.

М. А. Кронгауз отмечает, что в современном русском языке выделяют восемнадцать или девятнадцать глагольных приставок, «которые имеют продуктивные значения и при соединении с глаголом несовершенного вида, как правило (исключения типа *отстоять* и *выглядеть* легко перечислимы), изменяют его вид на совершенный: *в-, вз-, вы-, до-, за-, из-, на-, над-, о-, об-, от-, пере-, по-, под-, при-, про-, раз-, с-, у-*» [Кронгауз 1998: 64]. Вероятно, что с наибольшей полнотой приставочные глаголы будут реализовывать свое значение, вступая в семантические связи в контексте. В этом отношении логичным представляется обращение к корпусу, демонстрирующему использование тех или иных языковых единиц не постфактум, а в момент реального функционирования в речи.

При составлении упражнений на базе корпусов, преподаватель не должен забывать о том, что ни один национальный корпус не является «совершенным» в том смысле, что он отражает состояние языка в конкретный временной период. Иными словами, национальный языковой корпус, в частности его устный подкорпус, вос-

производит контекстуальную вариативность лексических значений, орфоэпической нормы, грамматической парадигмы. Неподготовленному пользователю такое узуальное использование языка может показаться ошибкой, например, нарушение языковой нормы при произнесении слова «задерживай» (в НКРЯ находим вариант «задёрживай»): [Алеша, Владимир Ивашов, муж, 20, 1939] Держи! [Проводница, жен] Не **задёрживай!** Не **задёрживай!** [Шура, Жанна Прохоренко, жен, 19, 1940] Что? [Проводница, жен] Что! [Григорий Чухрай, Валентин Ежов. Баллада о солдате, к/ф (1959)].

Не будучи прескриптивным, а дескриптивным по своей сути, национальный корпус может оказать неоценимую услугу изучающим иностранный язык. Жанрово-стилистическое и грамматическое многообразие национального языкового корпуса дает большие возможности для изучения диалектной языковой личности, в частности ее особенностей на грамматическом уровне: Когда **ихний** день был, когда они нас оккупировали у них техника была более надежной, сильней, они халы-халы-халы такие [Военные будни (Высокое, Глушковский район, Курская область, 2000)].

Так как приставочные глаголы вступают не только в парадигматические, но и синтагматические связи, то данный речевой материал является благодатной базой для изучения глагольных групп с различной семантикой. Алгоритм использования лингвистического корпуса при обучении лексике на продвинутом этапе изучения РКИ включает следующие этапы: 1) обращение к Национальному корпусу русского языка <http://www.ruscorpora.ru/new/>; 2) выбор соответствующего подкорпуса (основной, синтаксический, газетный, параллельный, обучающий, диалектный, поэтический, устный, акцентологический, устный, мультимедийный, исторический); 3) выбор дополнительных признаков слова в зависимости от изучаемой части речи; 4) в строку поиска ввести необходимое слово или фразу; 5) из полученных примеров выбор тех, которые релевантны для составления упражнений по изучаемой теме. Предложим систему упражнений, которые могут быть составлены на базе лингвистического корпуса при изучении приставочных глаголов.

Упражнение I. Соедините глаголы и их значения

1. влететь	а. подняться вверх
2. взлететь	б. натолкнуться на что-то; осуществить налет с целью грабежа
3. долететь	в. начать лететь, отправиться в полет
4. залететь	г. летя, прибыть куда-либо, появиться где-либо
5. налететь	д. летя, преодолеть какое-либо расстояние; упустить какую-либо возможность, не получить желаемое

6. облететь	е. переместиться внутрь чего-нибудь; достаться как наказание
7. отлететь	ж. упасть в сторону или назад от толчка или удара
8. перелететь	з. улететь в разные стороны
9. полететь	и. летя, опуститься куда-либо, переместиться вниз; лишиться занимаемой должности
10. подлететь	к. летя, удалиться куда-нибудь, направиться
11. прилететь	л. летя, приблизиться
12. пролететь	м. подняться очень высоко; забеременеть
13. разлететься	н. преодолеть какое-либо пространство, оказаться по другую сторону чего-либо
14. слететь	о. летать вокруг чего-нибудь, совершать движение по кругу
15. улететь	п. достичь определенного места

1-е; 2-а; 3-г; 4-м; 5-б; 6-о; 7-ж; 8-н; 9-в; 10-л; 11-п; 12-д; 13-з; 14-и; 15-к

Упражнение II. Определите значения выделенных глаголов в следующих предложениях

1. Аналогичным образом дети поступают, совершая что-либо неподобающее, за что может **влететь** от родителей.

2. Музыка в Вашей поэзии бьётся,
Слово стремится **взлететь** в облака,
Пусть оно плачет, но лучше – смеётся.
И над строкою не дрогнет рука...

3. Далее шейх собирался двинуться в Лондон, а по пути **залететь** еще в Вильнюс.

4. Стараясь не **налететь** на обломки скал, я изо всех сил на ходу отгребал руками.

5. А небо над садом невинно голубое, слабо солнечное – ближе, чем земля. Тому мальчику хочется **полететь** в небо. Ему кажется, что он умеет летать, стоит только попробовать.

6. Но если **подлететь** к такому саду слишком близко, собьют без предупреждения.

7. Могу **прилететь** в город и через пару часов уже стоять на сцене.

8. А братья Райт несколько лет строили свой биплан, чтоб **пролететь** несколько сотен метров или ярдов.

9. А другая бабочка носит имя легендарного героя Икара, который пытался **перелететь** море на крыльях, сделанных его отцом из перьев и воска.

10. Последний поворот... Маруся сбавила газ, чтобы не **влететь** в ворота. Достаточно было бы легкого толчка, чтобы **отлететь** на многие километры.

11. По их мнению, пауки таким образом дают возможность птицам вовремя заметить паутину и **облететь** ее, не повредив.

12. Я говорю вам: мы должны **налететь** на русскую землю быстро, поджечь ее со всех концов и захватить Киев.

13. Но чтобы не **залететь**, чтобы репутацию себе не испортить – тут, сынок, голова нужна.

14. Всё, покончено с этим ветром. Ему не **долететь** до Балтики. Димка открыл дверь вагона, и резиновый ветер открытой земли дал ему в грудь.

15. – А что ж с нами станет? – Мы тоже можем **пролететь**. – Как птицы? – Ага.

16. В противном случае есть риск, что инструмент при работе может вырваться из рук, а диск – **разлететься** на куски.

17. Но он сразу ставит условие, что должен **улететь** из Америки двенадцатого.

Упражнение III. Продолжите ситуацию, используя глаголы, данные справа. Следите за видом и управлением глаголов

- | | |
|---|-------------|
| 1. Необходимо строго соблюдать инструкции. В противном случае ... | 1. взлететь |
| 2. У самолета был выявлен перевес общей массы, поэтому ... | 2. залететь |
| 3. Погода была такой пасмурной, на небе было столько облаков, что у самолета ... | 3. влететь |
| 4. На карте не были отмечены все скалы и рифы, а лодка развивала такую скорость, что ... | 4. налететь |
| 5. До глухой деревни никакие чудеса техники вам не помогут добраться, а до большого города вы ... | 5. долететь |

Упражнение IV. Ответьте на вопросы, используя в ответах глаголы, стоящие справа. Следите за видом и управлением глаголов

- | | |
|--|----------------|
| 1. Почему пилоту пришлось выбрать другой маршрут? | 1. перелететь |
| 2. Почему журавль остался на севере? | 2. разлететься |
| 3. Что делают птицы зимой? | 3. пролететь |
| 4. Что может произойти, когда Вы чистите контейнер пылесоса? | 4. улететь |
| 5. Что говорят, когда человек не использует удачную возможность? | 5. облететь |

Упражнение V. Разверните данные ниже словосочетания в микротексты

Влететь от командующего округом; долететь до Марса; бояться залететь; нежданно-негаданно налететь; облететь Венеру, Марс и Меркурий; отлететь на несколько метров; перелететь через океан; полететь к небу; подлететь поближе; прилететь на другой день; пролететь мимо сроков; разлететься по комнате; улететь в другую страну.

Таким образом, упражнения, составленные на базе Национального корпуса русского языка, позволяют преподавателю рассматривать значение приставочных глаголов не в зависимости от значения самой приставки, а исходя из семантики глаголов. Данный подход дает возможность не ограничиваться рамками имеющихся учебных пособий (например, А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская «Изучаем глагольные приставки»), в которых упражнения представлены в зависимости от значения глагольных приставок. Национальный языковой корпус делает возможным вводить в процесс обучения те лексические единицы, с употреблением которых у студентов возникают трудности, использование которых продиктовано изучаемым материалом, знание которых позволят сделать речь более выразительной и богатой. Не стоит отрицать и тот факт, что работа с корпусом требует достаточных временных и умственных затрат со стороны преподавателя, но одновременно с этим решается проблема использования дополнительных материалов на уроке русского языка как иностранного, так как известно, что отсутствие идеального учебника делает необходимым привлечение достаточного количества вспомогательных ресурсов.

Представленные упражнения имеют цель уточнить значение приставочных глаголов, предупредить возможные ошибки их употребления в речи, активизировать использование таких глаголов. Спектр упражнений может быть расширен, равно как и список глаголов и приставок. В дальнейшем акцент может быть сделан на синонимичных значениях глаголов и приставок, алломорфных и полисемантических приставках. Приставочные глаголы представляют для иностранцев большую проблему, так как они испытывают трудности с различением семантических нюансов однокоренных слов и пониманием новообразований.

ЛИТЕРАТУРА

Барыкина А. Н., Добровольская В. В. Изучаем глагольные приставки. СПб. : Златоуст, 2009. 252 с.

Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. 288 с.

Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 06.05.2020).

УДК 174.338:81'25

Ли Лиин,

магистрант, Цзилиньский университет иностранных языков; 130000, Китай, г. Чанчунь, р-н Нангуань, ул. Цзинъюэ, № 3658; e-mail: 747942417@qq.com

Сутягина Татьяна Евгеньевна,

магистр, ассистент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 282; e-mail: ste.uspu@mail.ru

ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: переводы; переводчики; переводческая деятельность; деловой этикет; межкультурные коммуникации; переговоры; китайский язык; русский язык.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики делового этикета, отражающего принятые стандарты поведения переводчика и требования к его личности. Обосновывается особая важность фигуры переводчика в условиях расширения международных связей. Более подробное внимание уделяется особенностям поведения переводчика, а также его деловому имиджу, как средствам отражения общепринятых норм профессионального этикета. Авторы приходят к выводу о необходимости соблюдения делового этикета для укрепления межкультурных связей и эффективности процесса переговоров.

Li Liying,

Master's Degree Student, Jilin University of Foreign Languages, Changchun, China

Sutyagina Tatyana Evgenevna,

Master's Degree, Assistant of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TRANSLATOR'S BUSINESS ETIQUETTE IN THE PROCESS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Keywords: translations; translators; translation activity; Business Etiquette; intercultural communication; conversation; Chinese; Russian language.

Abstract. The article deals with the specifics of business etiquette, which reflects the accepted standards of translator's behavior and the requirements for his personality. The authors prove the importance of the translator's figure in the context of expanding international relations. Particular attention is paid to the peculiarities of the translator's behavior, as well as his business image, as a means of reflecting the generally accepted rules of professional etiquette. The authors conclude that it is

necessary to observe business etiquette in order to strengthen cross-cultural relations and the effectiveness of the negotiation process.

Результатом начавшегося ещё в конце XX века процесса глобализации становится постепенное укрепление международных связей. Наличие внешних контактов государства позволяет наладить развитие экономических, политических, культурных отношений. В последние два десятилетия активно укрепляется сотрудничество между двумя крупными соседними державами – Россией и Китаем, что «свидетельствует о новом этапе в развитии китайско-российских отношений» [Зульхаят Аманулла 2015: 93].

Исследуя проблемы межкультурной коммуникации, Ю. Е. Прохоров и И. А. Стернин отмечают, что в настоящее время «активизировался интерес к межкультурному взаимопониманию, проблемам национальной идентификации и национальной самобытности народов; расширились межнациональные контакты; появилась практическая потребность в объяснении и интерпретации коммуникативных различий, выявляющихся в процессе такого общения; сменилась лингвистическая научная парадигма – от системной лингвистики языковеды перешли к изучению языка в процессе коммуникации» [Прохоров, Стернин 2002: 19].

Изучение проблем межкультурной коммуникации определённо относится к числу наиболее востребованных и важных направлений современных научных исследований. Расширение глобальных связей влечёт за собой попытки углубить взаимопонимание и наладить диалог культур. Данными обстоятельствами объясняется повышение интереса к изучению иностранных языков (в частности, китайского языка и русского языка как иностранного), нарастает потребность в высококвалифицированных специалистах переводческой сферы. В этом контексте особенно важной нам представляется лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения, коммуникативной этики в межкультурной среде и сама фигура переводчика.

Большое значение в деятельности переводчика имеет собственно лингвистическая составляющая – особенности перевода с языковой точки зрения. В этом плане в своей деятельности переводчик должен руководствоваться установленными нормами и правилами. А. В. Федоров называет следующие основные лингвистические требования делового перевода: «точность, сжатость, ясность, литературность» [Федоров 2002: 58]. Речь переводчика должна выстраиваться из коротких, предельно простых фраз. Следует избегать использования метафор, идиоматических выражений, поговорок, пословиц, разговорных элементов и пр. Поскольку переводчик несёт ответственность за качество своей работы, он должен добиваться максимальной точности и грамотности перевода.

В процессе перевода особенно важно верно донести смысл текста: переводчик не имеет права изменять текст в соответствии с собственным мнением, вносить адаптации и какие-либо дополнения для сужения или расширения его смысла. Текст для переводчика неприкосновенен, а переводчик – лишь транслятор, способный максимально верно передать инвариант исходного текста. Немаловажным является и тот факт, что «переводчик обязан абсолютно точно передавать на двух языках не только смысл высказываний, но и их эмоциональную окраску, стиль речи говорящего, темп речи и интонационный строй», как бы «вживаясь» в образ автора речи. При этом «голос и всё поведение переводчика должны быть всегда нейтральными, независимо от эмоций выступающего» [Мирам 2006: 151]. Кроме того, профессиональный переводчик должен обладать правильно поставленным голосом и уметь регулировать его громкость в зависимости от размеров аудитории.

Однако процесс коммуникации строится не только на вербальном общении: «Для того, чтобы переводить, знать иностранный язык недостаточно» [Этикет переводчика <http>]. Довольно значимую роль в переводческой деятельности играет соблюдение деловой культуры, вербальных и невербальных средств этикета. Как отмечает Г. Э. Мирам, «деловой этикет сформировался в течение длительного времени как результат постоянного отбора правил и форм наиболее целесообразного делового поведения, способствующего успеху в деловых отношениях» [Мирам 2006: 147].

Специфика деятельности переводчика традиционно определяется взаимодействием с представителями других культур. К тому же в процессе перевода происходит трансляция не только с языка на язык, но и с культуры на культуру. Безусловно, эффективность международных деловых контактов зависит (кроме прочего) от особенностей менталитета, национальной специфики страны-партнёра, поэтому очень «важно знать невербальные элементы речевого этикета других культур, в котором сохраняется не только уникальное представление о мире, но и аксиологические аспекты культуры» [Даминава 2017: 49].

Так, Ян Синьюй отмечает: «Несмотря на то, что Китай и Россия являются близкими соседями, у них собственные культурные корни, свои исторические традиции, что сделало их правила этикета различными» [Ян Синьюй 2018: 216]. По многим вопросам этики русская культура противоположна китайской (как восточная культура культуре западной): то, что в России является нормой, в Китае может быть строгим нарушением этикета. Существенно различаются в русском и китайском языках даже формулы речевого этикета. К примеру, в китайском языке полностью отсутствуют обращения по полу и возрасту, которые являются обязательными в русском языке.

Однако выстраиванию эффективных международных отношений способствует понимание и соблюдение не только специфических, национальных, но и универсальных элементов этики и этикета. В этой связи «участники делового общения должны ориентироваться на фундаментальные ценности» [Там же], среди которых Ван Цуйцуй и Н. Б. Руженцева называют «дружелюбие, готовность помочь ближнему, терпимость, сдержанность, такт и учтивость» [Ван Цуйцуй, Руженцева 2016: 33] – набор конфуцианских добродетелей, способствующих утверждению гармонии в обществе.

Поскольку процесс перевода – это деятельность, связанная с прямыми контактами, от переводчика, прежде всего, требуется соблюдение общепринятых на международном уровне этических норм общения. К примеру, в обстановке последовательного или синхронного перевода не следует прерывать речь говорящего и преждевременно начинать перевод. Кроме того, если в процессе переговоров каждая из сторон имеет переводчика, транслировать речь другой стороны или исправлять перевод иностранного коллеги считается неприличным. Переводчик несёт персональную ответственность за осуществление своей деятельности и обязан сохранять конфиденциальность по отношению к содержанию переводимого материала, без надобности не разглашать его.

Кроме профессиональных характеристик переводчика большое значение имеют и его личностные качества. Среди их обширного спектра можно выделить следующие: пунктуальность, вежливость, тактичность, корректность, дисциплинированность, деликатность, спокойствие, естественность, лишённая каких-либо напряжённых движений, неоправданных жестов. Особенно важны и такие качества личности переводчика, как интерактивность, гибкость, мобильность, решительность, «умение ставить цели, определять задачи, планировать и корректировать свою деятельность в переговорном процессе, быть последовательным и внимательным, ... широкий кругозор с чётко организованной картиной мира, толерантность, эмпатия (в связи с работой переводчика в условиях контактирующих культур и языков)» [Зульхаят Аманулла 2015: 99].

Немаловажное значение в процессе интернациональной коммуникации имеет и внешний облик переводчика. Его деловой имидж также продиктован этическими положениями данной сферы деятельности: при всей своей необходимости переводчик во время проведения деловых встреч и переговоров не должен быть замечен. Считается, что «идеальный перевод – это перевод, при котором люди не замечают, что общаются через третье лицо» [Этикет переводчика <http>], поскольку в процессе деловой коммуникации переводчик является не самостоятельным участником переговоров, а лишь наиболее эффективным «инструментом».

Обязательным для переводчика является соблюдение дресс-кода. При выборе одежды и аксессуаров следует руководствоваться принципами умеренности и соответствия стилю: отдавать предпочтение мягким простым однотонным тканям, не сочетать более трёх цветов (при этом крайне нежелательно наличие ярких оттенков). Как правило, стандартный костюм переводчика – рубашка с длинным рукавом, пиджак, брюки (юбка), простая и удобная обувь. Допускается умеренное использование парфюмерии и лёгкий, естественный макияж (для женщин). Причёска должна быть аккуратно уложенной, при этом независимо от времени года при входе в помещение принято снимать головной убор.

Таким образом, переводчики, как люди, стоящие на грани нескольких культур, «первыми прокладывают дорогу через terra incognita языка чужого народа, чтобы потом сделать его близким и понятным» [Там же], служат важным связующим звеном между культурами, разделёнными языковыми барьерами. Поэтому соблюдение переводчиками национальных и общепринятых норм этикета – это не только процесс самодисциплины и уважения к коллегам (партнёрам), но и залог укрепления межкультурных связей, достижения понимания, а значит и эффективности процесса переговоров.

ЛИТЕРАТУРА

Ван Цуйцуй, Руженцева Н. Б. Китайское и русское обиходно-бытовое и деловое общение: формулы речевого этикета // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 31-37.

Зульхаят Аманулла. Формирование профессиональных качеств устного переводчика: русский и китайский языки // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (24). С. 93-102.

Даминова Д. Х. Национально-культурные невербальные лакуны речевого этикета китайского и русского языков в деловой коммуникации // Достижения науки и образования. 2017. № 8 (21). С. 49-51.

Мирам Г. Э. Профессия: переводчик. М. : Эльга ; Ника-Центр, 2006. 160 с.

Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2002. 277 с.

Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. 416 с.

Этикет переводчика // Мир знаний. URL: <https://smekni.com/a/268715/etiket-perevodchika> (дата обращения: 07.08.2020).

Ян Синьюй. Различия русского и китайского делового этикета и их учёт при деловых контактах // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 211-217.

УДК 378.016:811.161.1'25

Лю Юйси,

аспирант, направление «Устный перевод с русского языка», Институт современного перевода, Цзилиньский университет иностранных языков; 130117, Китай, г. Чанчунь, пр. Цзилинь, ул. Цзинюэ. 3658; e-mail: 736210516@qq.com

Долгов Антон Александрович,

бакалавр, направление «Русский язык как иностранный и английский язык», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620027, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e mail: toni-dolgov@mail.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
«ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ»
(ОПЫТ ЦЗИЛИНЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)**

Ключевые слова: переводческие мастерские; переводоведение; переводы; переводческая деятельность; подготовка переводчиков; студенты; китайские вузы; образовательные технологии; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе.

Аннотация. Крепнущее взаимодоверие и планы на долгосрочное партнерство Китая и России обуславливают растущий спрос на квалифицированных переводчиков. С тем, чтобы не допускать кадрового дефицита и обучать специалистов должного класса, центры профессиональной подготовки активно пробуют в работе новые образовательные технологии. В данной работе рассматривается технология «Переводческая мастерская», анализируется ее значение в процессе подготовки переводчиков, определяются проблемные стороны и, с учетом опыта Цзилиньского университета иностранных языков в организации подобной мастерской, выдвигаются предложения по совершенствованию этой технологии.

Liu Yuxi,

Postgraduate Student of Russian Interpretation, Department of Advanced Translation, Jilin International Studies University, Changchun, China

Dolgov Anton Alexandrovich,

Bachelor of Russian as a Foreign Language and English, Institute of Philology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY
“TRANSLATION WORKSHOP” (EXPERIENCE
OF JILIN UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES)**

Keywords: translation workshops; translation studies; translations; translation activity; training of translators; students; Chinese universities; educational technologies; Russian as a foreign language; meth-

ods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university.

Abstract. Growing mutual trust and plans for long-term cooperation between China and Russia lead to a growing demand for qualified translators. In order to avoid staff shortages and train specialists of high qualification, training centers actively practice options for pedagogical modeling. This paper examines the technology of “Translation Workshop”, analyzes its significance in the process of training translators, identifies the problematic aspects and, taking into account the experience of Jilin University of Foreign Languages in organizing such a workshop, puts forward proposals for improving this technology.

На фоне китайско-российского сотрудничества, в частности взаимодействия национальных образовательных институтов, за последние 10 лет ведущим направлением языкового образования в Китае стала подготовка переводчиков с русского языка. В данном факте отражается дружелюбность и оптимистичный взгляд Китая на будущее межгосударственных отношений [1].

Стоит отметить, что за немногие годы китайская система обучения кадров еще пока не упрочилась, не достигла необходимого уровня отлаженности, а с учетом растущего числа соприкасающихся с Россией сфер деятельности, отлаженность заключается не только в эффективности существующих образовательных технологий, но и в стабильном появлении инновационных решений.

Совсем новый для китайских университетов форматом, позволяющим студентам мыслить дивергентно и осваивать навыки в ходе непосредственного решения профессиональных задач, стали переводческие мастерские.

Переводческая мастерская как образовательная технология впервые была опробована в 1964 году американским литератором Полом Энглем. Энгл без малого 25 лет практиковал мастерские в рамках преподавания писательского ремесла, и на одном из занятий его воспитанники освоили литературный перевод [4].

Со времен Энгла формат коренным образом не менялся: студенты (в подгруппах либо индивидуально) решают практико-ориентированные задачи, а затем обсуждают методы и итоги работы вместе с сокурсниками и преподавателем.

В поле зрения китайской науки технология мастерской попала сравнительно недавно. Несмотря на малую степень изученности Китаем этой технологии, университеты Поднебесной уже готовы к организации мастерских, ведь подспорьем им служат наработки российских теоретиков перевода [2].

В качестве примера успешной интеграции мастерских в процесс подготовки можно привести деятельность Цзилиньского уни-

верситета иностранных языков. С 2018 года заведение формирует программу аспирантуры на основе данной технологии.

В самом начале обучения группа аспирантов делится на несколько подгрупп. Студентам предстоит еженедельно получать пакеты заданий и учебных материалов для перевода. В качестве заданий обычно предлагаются переводы материалов, переводческие анализы, теоретические тесты, редакция готовых переводов, разработка упражнений для других подгрупп и т. д. Что касается материалов, то выбор жанров и форм не имеет ограничений: видео, аудио, публицистические статьи, художественные либо научные тексты. Задания и материалы определяются изучаемой в данный момент темой, а тема, в свою очередь, соответствует той или иной сфере общественной деятельности: перевод в здравоохранении, политике, спорте, коммерции и многих иных направлениях. Также важно отметить, что имеет место концентрация на определенном виде перевода – полгода уделяется письменному, затем полгода устному. Этим обеспечивается равномерное развитие навыков и появляется возможность градировать нагрузку от начала до конца обучения.

Технология «Переводческая мастерская» внесла кардинальные изменения в систему подготовки переводчиков. Благодаря ей студенты приучаются к самостоятельности в принятии профессиональных решений. В будущем это облегчит им поиск работы и настроит, в том случае, если они соберутся оказывать услуги в режиме фриланс, на выполнение заказов без помощи координатора. Более того, опыт Цзилиньского университета иностранных языков показал, насколько универсальные, с позиции специализации на сфере деятельности, умения способна развить мастерская. Таким образом, переводческая мастерская – актуальная образовательная технология, соответствующая спросу на рынке труда и общественному интересу в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Голик М. Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (55). С. 108-110.

Синь Н. «Мастерская перевода» для обучения переводчиков в рамках магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 27-31.

Цзябэй Лю, Сюй Хун. Развитие обучения русскому переводу «Мастерская перевода» // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 97-100.

Mackenzie R. The Place of Language Teaching in Quality Oriented Translator's Training Programme. Translation and Language Teaching, 1998.

УДК 37.01:004

Мадалиева Кызбурак Асилбековна,

преподаватель кафедры государственного языка педагогического колледжа, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73; e-mail: tosekova@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ «ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ» НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ключевые слова: онлайн-обучение; информационные технологии; информатизация образования; образовательный процесс; методы обучения; формы обучения; средства онлайн-обучения; условия реализации.

Аннотация. В данной статье рассматривается онлайн-обучение как инновационная технология в современных условиях информатизации общества. Автором выявляются преимущества онлайн-обучения и причины недостаточного применения его в практической деятельности по сравнению с традиционной системой образовательного процесса.

Madalievа Kyzburak Asilbekovna,

Lecturer of the Department of State Language of the Pedagogical College, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

PROBLEMS IN USING THE “ONLINE LEARNING SYSTEM” AT THE PRESENT STAGE

Keywords: online training; information technology; informatization of education; educational process; teaching methods; forms of education; online learning tools; terms of sale.

Abstract. This article discusses online learning as an innovative technology in modern conditions of Informatization of society. The author reveals the advantages of online learning and the reasons for its insufficient application in practice in comparison with the traditional system of the educational process.

Статья посвящена актуальной теме современного образования – онлайн-обучению. Основная задача статьи – обосновать онлайн-обучение как инновационную технологию. В статье дан анализ форм обучения, приведены основные направления развития онлайн-обучения, показаны отличия онлайн-обучения от традиционного. Выделены проблемы, решаемые обучающимися и преподавателями в онлайн-обучении. Показано, что эффективность онлайн-обучения определяется использованием педагогических технологий, кроме того сделан вывод о том, что онлайн-обучение дают большие возможности, так как, в настоящее время стремительными темпами развиваются новые компьютерные технологии и Интернет, а вместе с ними развиваются и новые способы обучения. Люди в

любой точке мира могут получать различную информацию. Обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной. Через онлайн-обучение учащиеся могут получать необходимую информацию и использовать ее по назначению.

Современные технологии и методики онлайн-обучения входят в нашу жизнь быстрыми темпами, особенно в связи с пандемией.

Онлайн-обучение (e-learning, дистанционное обучение, электронное обучение) – это метод получения новых знаний с помощью Интернета в режиме реального времени. На данный момент индустрия e-learning одна из самых быстро развивающихся в мире технологий в сфере образования.

Раньше люди из регионов стремились уехать учиться в крупные города. Теперь качественное образование потеряло привязку к месту – можно заниматься с педагогом любого ранга и национальности, даже если он живёт в другом часовом поясе и говорит на иностранном языке.

Онлайн-обучение развивается с невероятной скоростью. Скоро будут применяться не только дистанционные уроки с живыми людьми, но и учёба под руководством искусственного интеллекта. Например, Microsoft уже выпустил обучающее приложение для изучения китайского языка. В нём ученик отвечает на короткие печатные и аудиосообщения преподавателя-бота в чате. Искусственный интеллект анализирует ответы и подбирает нужную нагрузку.

Современные технологии онлайн-обучения делают образование доступным каждому, у кого есть доступ в интернет, и возможно, в будущем традиционные очные занятия полностью изживут себя.

Для кого подходит онлайн-обучение? Всем, кто заинтересован в своем развитии, как профессиональном, так и интеллектуальном. Более того учеба онлайн стала неотъемлемой частью среднего и крупного бизнеса. Все больше компаний переходят на формы онлайн-обучения, так как не только экономит средства, выделяемые на обучение сотрудников, но и позволяет персоналу не отрываться от рабочего процесса. Также электронное обучение популярно среди студентов, только начинающих карьеру молодых людей и уже сложившихся специалистов своего дела, желающих расширить свои знания в той или иной сфере.

Современное цифровое общество характеризуется высокими темпами развития технологий, которые оказывают воздействие на все сферы деятельности. Система образования является наиболее чувствительной к инновациям. Темпы обновления знаний очень высоки. Вместо простой вербальной передачи знаний, умений и навыков от педагога к обучающемуся наиболее приоритетной зада-

чей образования становится развитие способности учащегося самостоятельно ставить учебные цели и задачи, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение и оценку. Воспитание самостоятельности обучающегося как основополагающей компетенции становится одной из приоритетных задач современного образования.

Внедрение технологий онлайн-обучения в образовательной деятельности, переход к дистанционным формам обучения – все это направлено на создание открытой, доступной, непрерывной, гуманистической системы обучения, способствующей повышению качества образования. Система онлайн-обучения отличается от традиционных форм обучения. Онлайн-обучению присущи такие черты, как: высокая динамичность, разнообразие форм обучения, комфортные условия обучения, наличие интерактивной коммуникации.

Онлайн-обучение в современном мире получает все более широкое распространение. Особенно сегодня, когда все образовательные организации были вынуждены организовывать образовательную деятельность в дистанционном формате с помощью онлайн-платформ. Поэтому каждому учителю пришлось осваивать и реализовывать присущие этому процессу компоненты и средства.

Онлайн-обучение на данный момент, конечно же, вынужденная мера. Но у него есть свои плюсы и минусы.

В силу своего удобства онлайн-обучение становится все более популярной формой обучения. Несомненными преимуществами обучения в режиме «онлайн» являются:

1. Доступность.
2. Гибкость.
3. Конкретные знания.
4. Обстановка.
5. Технологичность [Полат 1998].

И один из самых важных при многочисленных плюсах: возможность работать с данными платформами в карантин, на больничном, участвовать в онлайн конкурсах и олимпиадах и т. д. родители начинают активнее участвовать в образовательном процессе, оперативная обратная связь.

Но при всех своих достоинствах есть и трудности в использовании этой методики, а именно:

1. Свобода действий. Поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны удается не всем (особенно, где более одного ребенка).

2. Нехватка личного общения. Не развивает коммуникабельность. Сегодня в наличии большой выбор онлайн-платформ, с по-

мощью которых создаются виртуальные образовательные площадки, но при данном обучении личный контакт учащихся друг с другом и с преподавателями минимален, а иногда отсутствует совсем.

3. Отсутствие необходимого оборудования как в учреждениях, так и дома у учащихся и отсутствие единой образовательной платформы для организации учебно-воспитательного процесса. Недостаточная компьютерная грамотность, отсутствие опыта дистанционного обучения, многие преподаватели и ученики еще не готовы к такому методу преподавания

4. Такая работа отнимает много времени у преподавателей, а учащиеся много проводят времени за компьютером [Лебедева 2015].

Онлайн-обучение – это способ организации процесса самостоятельного изучения учебных материалов с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях, обучение с помощью сети Интернет и мультимедиа. Считаю, эффективными технологиями и методиками являются смешанное обучение, кейс-технология, интегрированное обучение, метод проектов, ИКТ-технологии. В данный момент предлагается много сервисов, онлайн площадок, ресурсов для организации дистанционного обучения.

Цель данного обучения – предоставить учащимся элементы универсального образования, которые позволят им эффективно адаптироваться к изменяющимся социально-экологическим условиям и успешно интегрироваться в современное общество. Компьютерные технологии позволили преподавателям сделать свои занятия более интерактивными и, следовательно, более интересными и полезными.

Технология такого обучения заключается в том, что обучение и контроль усвоения материала происходит с помощью компьютерной сети Интернет, используя технологии online и offline режимах.

Выделяют основные формы дистанционного обучения:

1. Видеолекции, для проведения которых обычно используется программа Skype, Zoom.

2. Видеоконференции, различные форумы и дискуссии.

3. Чат – учебные занятия, которые предполагают использование чат-технологий. Такие занятия проводятся синхронно, то есть всем участникам одновременно предоставляется доступ к чату.

4. Вебинары. Под ними понимаются дистанционные уроки, деловые игры, семинары, конференции, лабораторные работы и другие мероприятия, которые проводятся с применением средств телекоммуникаций и других возможностей сети интернет. Вебинары отличаются от чат-занятий большей продолжительностью работы (несколько дней или даже месяцев, а также применением асинхронного метода взаимодействия [Полат 1998].

Онлайн-технологии имеют широчайшие возможности и простор для творчества преподавателя при подготовке и проведении

занятий. Это и возможность работы учащихся с самыми различными типами пособий, к которым возможен доступ в режиме онлайн. Это и работа с электронными таблицами, справочниками, учебными пособиями. Онлайн-упражнения для закрепления изученного материала. Групповая работа в сетевом режиме, проведение онлайн-конференций и семинаров. В Интернет-пространстве создано много сайтов, приложений, нацеленных на помощь учащимся в подготовке к проверке знаний. Эффективными являются образовательные платформы, использование которых дает возможность применять информационно-коммуникационные технологии в педагогическом процессе с целью повышения образовательных результатов. Здесь важна как техническая составляющая (Интернет-технологии, интерактивные доски, проекторы и другие объекты техники), так и педагогический потенциал. Кроме того, применение образовательных платформ повышает учебную мотивацию обучающихся.

Педагоги, совершенствуя свой профессионализм и наполняя методические копилки, все более испытывают потребность в методической поддержке по проведению занятия с применением Интернет-технологий. Несмотря на то, что в педагогике разработаны и апробированы различные модели проведения урока с применением педагогических технологий, совершенных моделей на сегодняшний день нет, и преподавателя, по-прежнему, находятся в поиске. В связи с этим мы можем услышать мнение, что пока далеко не все понятно, что с этими возможностями можно делать в образовательных целях.

Как ученые толкуют понятие «технология»? Исторически греческое слово «*techne*» обозначает «умение», «искусство», «мастерство»; «*logos*» – «слово, знание, наука». Можно предположить, что в широком смысле слова под технологией следует понимать научные знания об умении, искусстве, мастерстве. В толковом словаре понятие технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

В нашем случае, рассматривая аспект педагогической деятельности, важно понятие педагогической технологии:

– «упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей» (Д. Г. Левитес);

– «продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и преподавателя» (В. М. Монахов) [Фомина 2016].

Для классификации дидактических средств, возможно, выделить следующие категории средств, которые преподаватель может использовать в ходе обучения с применением Интернет-технологий, позволяющих:

– во-первых, использовать в работе общественные сервисы мировой паутины Интернет (Web 2.0), предоставляющих вероятность организации безопасного поиска информации, размещения информации в блогах, совместного редактирования документов, размещения фотографий, презентаций, осуществление Вики-проектов (Википедия) и пр.: «Wiki» («Вики»), «Youtube» (Ютьюб»);

– во-вторых, употребить сервисы, базирующиеся на системе протоколов Интернет (стек протоколов TCP/IP): телекоммуникационные (Skype), передачи файлов (FTP);

– в-третьих, применить различного рода особое программное обеспечение: программы обмена быстрыми сообщениями (Mail.ru Агент, Messenger), организации общения посетителей веб-сайта (форум, чат) [Махаметова 2017].

Интернет – это мир информации, общения, обмена опытом, это диалог культур. Это возможность услышать и понять друг друга. Интернет дает возможность истинного общения с людьми из многих уголков света по разным проблемам, волнующим человека. Это возможность узнать много новейшего в той области знания, которая вас интересует, обменяться мнениями с людьми, с ведущими учеными в этой области, посоветоваться.

Веб-сайт – в компьютерной сети связанная под одним адресом совокупность документов частного лица или организации. По умолчанию подразумевается что сайт располагается в сети Интернет. Все веб-сайты Интернета в совокупности составляют Мировую паутину. Для прямого доступа клиентов к веб-сайтам на серверах был специально разработан протокол HTTP. Веб-сайты иначе называют Интернет-представительством организации. Кроме веб-сайтов в сети Интернет еще доступны WAP-сайты для мобильных телефонов.

Электронная почта – технология и предоставляемые ею услуги по пересылке и получению электронных сообщений по распределённой компьютерной сети. Главным различием от прочих систем передачи сообщений возникает возможность отложенной доставки и развитая система взаимодействия между независимыми почтовыми серверами.

Каждому педагогу знакомы средства обучения, которые возможно использовать в процессе традиционной формы организации учебного процесса. Вместе с тем, у большинства учителей вызывает затруднение моделирование урока с применением Интернет-технологий. В ходе проектирования занятие важно оптимально точно сделать выбор средств обучения, которые проектируются с учетом общих законов дидактики, уровня подготовленности обучаемого к восприятию учебной информации и специфики учебной дисциплины.

Интернет к средствам обучения не относится, однако, Интернет-технологии дают возможность преподавателю перейти от тра-

диционного вещания на занятиях к обсуждению проблем в ходе дискуссий, организации продуктивной самостоятельной работы учащихся, привлечению дополнительных ресурсов на этапе достижения поставленной цели занятий.

Проведение онлайн-занятий – принципиально новый творческий процесс, и каждый специалист создаёт свою собственную методико-дидактическую и информационно-коммуникационную базу на основе информационно-коммуникационной технологии.

Практика дистанционной работы доказывает, что при правильной организации системы занятий, с учётом индивидуальных возможностей воспитанников, достигаются ощутимые результаты обучения ребят с речевыми нарушениями. Также онлайн-обучение помогает преподавателю организовывать сотрудничество учащихся между собой и коллег, формирует предметную развивающую среду с использованием интерактивных элементов.

Интернет-образование должно таким образом интегрировать и применять больше продвинутых технологий: видеоконтент, игровые программы, элементы виртуальной или дополненной реальности. Но в центре внимания остаются люди, не желающие тратить время на изучение всего обо всем. Главная функция обучения – дать четкие ответы на вопросы и закрепить нужные навыки. Решающим фактором останется мотивация человека и готовность регулярно уделять время обучению и самообразованию.

Преподаватель выносит на онлайн-работу простой материал. Учащиеся его отрабатывают и заходят на онлайн-обучение. Теперь преподавателю не надо тратить время на объяснение того, что воспитанники уже разобрали дома. На онлайн-встрече можно заняться более интересными делами: провести диспуты и мозговые штурмы, поставить эксперименты, решить практические задачи. Работая в малых группах, преподаватель сможет как предложить работу сильным учащимся, так и обсудить проблемы слабых.

ЛИТЕРАТУРА

Дистанционное обучение : учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. С. 186-187.

Лебедева М. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 105-108.

Махаметова М. М. Плюсы и минусы онлайн-обучения // Современная педагогика. 2017. № 6. С. 106-110.

Фомина А. С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101-106.

УДК 811.161.1'27:37.016:811.161.1

Макарова Елена Николаевна,

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной воли, 62/45, каб. 454; e-mail: makarovayn@mail.ru

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В МИРОВОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ
И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ЕГО ПРОДВИЖЕНИЯ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА**

Ключевые слова: русский язык; международное сотрудничество; языковое пространство; русский язык как иностранный; статус русского языка.

Аннотация. В статье на основе данных современных исследований дан анализ статуса русского языка и его функциональной нагрузки в современном мире. Выявлены основные тенденции в развитии и изучении русского языка как неродного и иностранного, представлено описание основных сфер его применения на территории Российской Федерации, в странах СНГ и дальнего зарубежья. Представлен конкретный опыт продвижения русского языка в Республике Узбекистан. Сделан вывод об эффективности участия в научно-практических мероприятиях культурно-просветительской направленности для совершенствования условий для повышения статуса русского языка и российской культуры за рубежом.

Makarova Elena Nikolaevna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

**FUNCTIONING OF THE RUSSIAN LANGUAGE WORLDWIDE
AND WAYS OF IMPROVING THE CONDITIONS
FOR ITS PROMOTION: INTERNATIONAL COOPERATION
EXPERIENCE**

Keywords: Russian language; the international cooperation; linguistic space; Russian as a foreign language; status of the Russian language.

Abstract. The article presents the analyses of the status and the functional load of modern Russian language worldwide. The main trends in its development as a non-native and a foreign language are revealed; the review of the main spheres of its use on the territory of the Russian Federation, the CIS countries and distant foreign countries is given. The experience in promoting Russian language in the Republic of Uzbekistan is described. The conclusion about the effectiveness of participation in international culturally and educationally-oriented events, such as scientific conference on modern Russian language research issues, for improv-

ing the conditions for the raising of the Russian language and culture status is made.

Вопрос о месте и статусе русского языка в современном языковом пространстве остаётся важным и дискуссионным, поскольку связан с динамикой языковых процессов как на территории Российской Федерации, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Современная языковая ситуация, тесно связанная с социально-экономическими процессами, стремительно меняется. Глобализация и миграционные процессы неизбежно влияют на состояние национальных языков и определяют тенденции их развития. Исследование функционирования русского языка, имеющего статус глобального языка, на разных территориях, изучение вопросов российской языковой политики и анализ мер, направленных на усиление позиции русского языка в мире, представляют несомненный интерес актуальность.

В развитии и изучении русского языка на современном этапе можно выделить три основные тенденции. Прежде всего, внимание представителей государства, учёных и педагогов направлено на развитие русского языка в качестве государственного и языка межнационального общения на территории Российской Федерации. Другой важной областью является выработка стратегий по продвижению русского языка и культуры в странах СНГ. Эта сфера тесно связана с расширением образовательного пространства на территории бывших союзных республик. Третьим важным направлением, представленным в Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016-2020 гг., утвержденной постановлением Правительства РФ от 20 мая 2015 г. № 481, названо расширение присутствия русского языка в иностранных государствах. Представляется важным остановиться на каждом из названных направлений более подробно.

Русский язык традиционно играл роль языка-посредника в многонациональном российском обществе. «Великая объединяющая и культурно-образовательная роль» русского языка является неоспоримой [Виноградов 1945: 170]. Русский язык остаётся сегодня единственным языком межнационального общения на территории Российской Федерации и успешно выполняет свою государственную функцию, приобщая представителей разных регионов многонациональной России к достижениям не только российской, но и мировой науки и культуры [Суздальцева 2018]. Вместе с тем, языковая картина в разных российских регионах имеет свои особенности, которые диктуют необходимость детального анализа современных языковых процессов. Признавая русский язык в качестве основы единства многонациональной России, ряд авторов констатируют существование проблемы распределения функций между русским язы-

ком и другими языками [Атаев 2008]. В работах последних лет активно обсуждается вопрос о возможности исчезновения языков, на которых говорят малочисленные народы, проживающие на территории Российской Федерации. Л. В. Намруева, анализируя языковое пространство Республики Калмыкия, говорит о существовании опасности исчезновения калмыцкого языка [Намруева 2018]. Ситуация ухудшения владения русским языком в период после перестройки в Республике Тыва сменилась на современном этапе снижением интереса к тувинскому языку и отсутствием его передачи из поколения в поколение [Дырхеева, Цыбенкова 2020]. Один из крупных языков на территории России – башкирский, имеющий наряду с русским языком, статус государственного, также теряет свои позиции [Хисамитдинова, Мухтаров 2016]. С другой стороны, малым коренным народам должны быть предоставлены условия для изучения не только родных этнических языков, но и русского языка, как государственного языка для межнационального общения. Ситуация уменьшения числа граждан Российской Федерации, владеющих русским языком, отмечена на территории некоторых национальных образований [Атаев 2008]. Дальнейшее изучение функциональной нагрузки русского языка и других языков народов России и анализ областей их применения остаются перспективными направлениями для исследования с разных точек зрения.

Ситуация с продвижением русского языка в государствах-участниках Содружества Независимых Государств неоднородна. Направления языковой политики, проводимой в разных странах, имеют как позитивный, так и негативный характер [Баландина, Ганина 2016]. Годы после распада Советского Союза характеризовались снижением статуса русского языка на территории бывших союзных республик и резким сокращением числа обучающихся на русском языке [Воронцов 2010]. Однако в последнее десятилетие отмечается рост его востребованности в различных сферах жизни стран-участников Содружества: деловой, образовательной, культурной. Русский язык сохраняет достаточно прочное положение и продолжает выполнять роль языка-посредника в общении представителей разных государств-участников СНГ.

Данные, представленные в литературе по изменению статуса русского языка в странах дальнего зарубежья, позволяют говорить о положительной тенденции: количество желающих изучать русский язык в ряде европейских стран растёт. По данным А. И. Едличко, такой рост обусловлен экономическим фактором, поскольку знание русского языка может быть необходимым для работы в сфере торговли, образования, туризма и других отраслях [Едличко 2018]. Несмотря на прочную позицию английского языка, выполняющего роль языка-посредника в мировом языковом пространстве, русский

язык становится востребованным, например, в зарубежной сфере обслуживания и гостеприимства. Эта тенденция объясняется стабильно высоким показателем интереса российских туристов, плохо владеющих английской разговорной речью, к отдыху за рубежом. Сегодня русский язык в сфере гостиничного бизнеса занимает второе место и уступает только английскому. Интересным аспектом изучения функционирования русского языка за рубежом является анализ его роли и характеристик вне России в условиях диаспоры [Недопёкина 2011]. В этих случаях, русский язык выполняет не только коммуникативную функцию, но играет важную роль в объединении носителей русского языка, проживающих или работающих в странах дальнего зарубежья.

Работа российских центров русского языка направлена на совершенствование условий по продвижению не только русского языка, но и российского образования и культуры. Весомый вклад в развитие этого процесса могут и должны вносить российские университеты. Участие в культурно-просветительских мероприятиях может стать платформой для развития эффективного международного диалога. Работа в данном направлении ведётся представителями Уральского государственного экономического университета, специализирующимися в различных областях знаний. В рамках статьи рассмотрен пример международного сотрудничества учёных-филологов, направленный на решение задач, определенных Программой «Русский язык» на 2016-2020 гг.

Опыт участия филологов Уральского государственного экономического университета в Международной научно-практической конференции филологов-русистов «Виноградовские чтения», которая ежегодно проходит в Узбекистане с 2005 г., может служить примером стратегии формирования продуктивных отношений, способствующих совершенствованию условий для продвижения русского языка, образования и культуры Российской Федерации за рубежом. Конференция, организацией которой занимаются представительство Россотрудничества в Республике Узбекистан, Ташкентское объединение преподавателей русского языка и литературы, а также Узбекский государственный университет мировых языков, по праву входит в число наиболее масштабных мероприятий, влияющих на поддержку русского языка и культуры в Центральной Азии. Традиционно «Виноградовские чтения» проходят в столице Республики Узбекистан, однако для участия в этом форуме русистов приезжают представители вузов и школ, находящихся в разных регионах Республики: Самарканда, Бухары, Ферганы, Навои и других. География российских участников конференции также чрезвычайно широка. В разные годы в Ташкент для обсуждения актуальных проблем развития русского языкознания и литературоведения приезжали учёные и практики из

вузов Москвы, Екатеринбург, Архангельска, Элисты, Владимира, Курска, Барнаула, Нижнего Новгорода и других городов. Спектр вопросов, выносимых на обсуждение в рамках «Виноградовских чтений», проводимых в Ташкенте, чрезвычайно широк. Среди них современные условия развития русистики и функционирования русского языка в Республике Узбекистан. Анализ представленных в разные годы докладов позволяет говорить о повышении интереса к изучению русского языка у молодого населения Республики. В процессе его освоения происходит знакомство с российской культурой и с жизнью современного российского общества.

К числу важнейших вопросов, нашедших освещение в рамках конференции, относится анализ современного состояния переводческой школы Узбекистана. Традиционно вызывает интерес тема поиска новых подходов в методике и методологии преподавания русской литературы и русского языка. Конференция служит площадкой для обмена опытом между филологами Республики Узбекистан и их российскими коллегами. В рамках «Виноградовских чтений» поднимаются актуальные вопросы, о месте и статусе русского языка в глобальном мире, проблемы межкультурного общения представителей разных стран.

Понимая важность сотрудничества высших учебных заведений Российской Федерации и Республики Узбекистан, в 2017 г. руководство Уральского государственного экономического университета приняло решение о сотрудничестве с узбекскими коллегами-русистами.

Ежегодное активное участие руководства и филологов УрГЭУ в «Виноградовских чтениях», которые сегодня являются площадкой для межкультурного диалога между вузами двух стран, позволяет обсуждать перспективы совместной работы и обмениваться опытом научной деятельности, учебно-образовательной и воспитательной работы. В рамках «Виноградовских чтений» филологи УрГЭУ инициировали обсуждение вопросов о роли русского языка в поликультурном общении, анализировали основные тенденции в изучении результатов языковых контактов между русским и узбекским языками, представляли обзор современных научных исследований, выполненных в русле взаимного влияния русского и узбекского языков. Прделанная исследовательская работа позволила выявить детально изученные области и обозначить перспективы совместной разработки малоизученных тем.

Важным итогом международного сотрудничества стала публикация трёх совместных сборников научных трудов, содержащих теоретические разработки в различных областях русистики, а также анализ методик преподавания русского языка и литературы в условиях интерференции с узбекским языком.

Участие в «Виноградовских чтениях послужило началом российско-узбекского сотрудничества в других сферах образовательной деятельности. Сегодня совместная работа строится в нескольких направлениях.

В 2018 г. в УрГЭУ был проведён анализ функциональной нагрузки русского языка студентов из Республики Узбекистан, обучающихся в университетах г. Екатеринбурга. На основе анкетирования были определены сферы его использования в процессе общения с русскими студентами, студентами из Узбекистана, а также учащимися, приехавшими в Екатеринбург из других стран ближнего и дальнего зарубежья. Наряду с этим, был изучен вопрос об интенсивности использования студентами из Республики Узбекистан для общения в интернациональной среде российского вуза других языков, в частности английского языка.

Сотрудничество в области науки проявляется в рецензировании научных трудов и диссертаций, выполненных в Узбекистане. Традиционными стали выступления российских педагогов с лекциями перед бакалаврами, магистрантами и преподавателями школ и вузов Республики Узбекистан. Встречи с узбекскими студентами и филологами-преподавателями русского языка и литературы позволяют обмениваться новыми идеями, укрепить взаимопонимание между представителями двух стран, наметить пути дальнейшего сотрудничества с целью развития системы поддержки русского языка в Республике и, несомненно, способствуют популяризации русского языка и российской культуры.

Представленное в статье описание мероприятий по совершенствованию условий для продвижения русского языка в Республике Узбекистан, основанное на анализе сотрудничества представителей филологического сообщества Уральского государственного экономического университета и филологов-русистов Узбекистана, позволяет говорить о положительном опыте участия в научно-практической конференции, связанной с русским языком и возможности построения на этой основе взаимовыгодных отношений. Участие в международных научно-практических конференциях различных уровней может послужить отправной точкой для разработки стратегии продвижения русского языка, российской культуры и российского образования за рубежом и стать основой плодотворного международного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

Атаев Б. М. Русский язык и языки народов Дагестана: особенности функционирования в полиэтнической среде // Мир русского слова. 2008. № 4. С. 38-42.

Баландина Л. А., Ганина Е. В. Лингвистические аспекты глобализации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2016. № 3 (23). С. 73-84.

Виноградов В. В. Великий русский язык. М. : ОГИЗ, 1945. 172 с.

Воронцов А. В. Русский язык на постсоветском пространстве // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 8. С. 25-33.

Дырхеева Г. А., Цыбенова Ч. С. Языковые установки и языковая лояльность носителей малых языков в условиях национально-русского двуязычия (на примере бурят и тувинцев) // Новые исследования Тувы. 2020. № 1. URL: <https://nit.tuva.asia/nit/artide/view/905> (дата обращения: 29.09.2020)

Едличко А. И. Русский язык в России и в мире: некоторые аспекты языковой политики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11 (89). С. 99-107.

Намруева Л. В. Нужен ли учащейся молодежи Калмыкии калмыцкий язык (по материалам социологических исследований 2015 и 2017 гг.) // Новые исследования Тувы. 2018. № 1. URL: <https://nit.tuva.asia/nit/artide/view/762> (дата обращения: 29.09.2020)

Недопекина Е. М. Место и роль языка в образовании диаспор // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 1. С. 67-73.

Суздальцева И. А. Русский язык в Дагестане второй половины XIX – начала XX вв.: распространение и роль в развитии русско-дагестанских взаимоотношений // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. 2018. Т. 12, № 3. С. 5-10.

Хисамитдинова Ф. Г., Мухтаров Т. Г. Функционирование языков в Республике Башкортостан: проблемы развития башкирского языка как государственного // Проблемы востоковедения. 2016. № 1 (71). С. 70-75.

УДК 811.161.1'373:811.163.2'373:39

Манова Ирина Ивановна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, Софийский университет им. Св. Климента Охридского; 1712, Болгария, г. София, жк Младост-3, блок 323, вход 4, апартамент 74-75; e-mail: perun.bm@gmail.com

СТЕРЕОТИПНЫЙ ОБРАЗ ОГУРЦА В РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Ключевые слова: стереотипные образы; огурцы; лексемы; лингвокультурология; этнокультурные стереотипы; психолингвистика; русский язык; болгарский язык.

Аннотация. Данная работа написана в плане психолингвокультурологии. В ней анализируются разные значения лексемы *огурец* в двух славянских языках. Сравниваются устойчивые сравнения, фразеологизмы, пословицы, поговорки и прецедентные высказывания в обеих лингвокультурах. Сделаны выводы о смыслах культуры, которые несут эти лексемы, об их эталонном значении.

Manova Irina Ivanova,

Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of Russian Language, St. Kliment Ohridski Sofia University, Sofia, Bulgaria

STEREOTYPICAL IMAGE OF CUCUMBER IN RUSSIAN AND BULGARIAN LINGUISTIC CULTURES

Keywords: stereotyped images; cucumbers; lexemes; cultural linguistics; ethnocultural stereotypes; psycholinguistics; Russian language; Bulgarian language.

Abstract. This work is written in terms of cultural psycholinguistics. The article analyzes the different meanings of the token cucumber in two Slavic languages. Stable comparisons, phraseologies, proverbs, sayings and precedent phenomena in both linguistic cultures are compared. Conclusions are made about the meanings of culture that these tokens carry, about their reference value.

Введенный У. Липпманом термин *стереотип* уже почти 100 лет шествует по миру в исследованиях представителей разных областей знания. Стереотип представляет собой готовые представления об объектах, упрощающие входение людей в свою культуру и ее принятие и в то же самое время он отгораживает их от непонятных ментальности и традиций других народов. Й. Бартминьский, основатель Люблинской этнолингвистической школы, называет народные представления стереотипами. В. В. Красных с позиций психолингвистики приводит следующее определение *стереотипа*: «фиксированную ментальную «картинку», являющуюся результатом отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира» [Красных 2002: 178]. Далее В. В. Красных останавливается на двух ипостасях стереотипа: *стереотипе поведения* и *стереотипе представления*. Со своей стороны последние делятся *стереотипные образы* и *стереотипные ситуации*. Чаще всего стереотипы связывают с *этностереотипами*.

В данной работе целью является изучение стереотипного образа огурца в языковом сознании русских и болгар. Англичане, например, связывают *cucumber* в устойчивом сравнении *Cool as a cucumber* со спокойствием, невозмутимостью. А каковы различия в представлении об огурце у носителей болгарского и русского языков (БЯ и РЯ)?

Огурец является типичным овощем в наивной картине мира представителей русского и болгарского лингво-культурного сообщества.

Источником слова *огурец* представляет собой греч. ἄωρος ‘незрелый’. Этимология болгарского слова *красавица* объясняют шершавой кожурой этого овоща, пупырышками на ней.

Перейдем к лексеме *огурец*.

Огурец – 1. Огородное растение с зелеными съедобными плодами. 2. Плоды этого растения. 3. *Жарг.* Молодой офицер, выпускник военного училища [Никитина 2013: 293]. Употребляется среди студентов. 2. *Жарг.* Молодой солдат [Никитина 2013: 56]. 4. *Жарг.* Автобус, перевозящий футбольных фанатов [Никитина 2013: 482]. 5. Во мн.ч. *Шутл.* Доллары США [Никитина 2013: 118]. 6. *Регион.* В Новосибирске, Красноярске так по-новому называют таксистов-частников в связи с распространением частного извоза [Романий 2014: 173]. В БЯ частных водителей, берущих дорожку, называют *копърки* (банками с мелкой рыбешкой). Однокоренными с этой лексемой являются *огуречник* – *Ботан.* Пореч, *огурчик* – *уменьш.-ласк.* от огурца также прилагательное *огуречный* – 1. Соотносящийся по значению с огурец. Рассол, диета, грядки, трава. 2. Свойственный огурцу. Запах, аромат, вкус. Принадлежащий огурцу. Семена, кожура, ботва, цветы. 3. Сделанный из огурцов или с огурцами. Суп, уксус, сок, одеколон, напиток, коктейль, крем, маска.

Сопоставление сочетаемости лексемы *огурец* в РЯ и лексемы *красавица* в БЯ показывает высокий уровень совпадения, за исключением: *нежинский о.*, *длинноплодный*, *соленый*, *малосольный*, *морские огурцы* (трепанги) – морское беспозвоночное животное типа иглокожих, *изумрудно-зеленый*, *ткань огурцы* (ткань с миндалевидным узором). Болгарское название *морски красавици* связано с растением с плодами, похожими на огурцы. *Соленый огурец* переводится на БЯ *кисела красавица*. Русское название связано со способом приготовления, а болгарское – со вкусом. Лакуной для болгарского сознания является словосочетание *малосольные огурцы*. В России *нежинские огурцы* являются самыми вкусными.

Красавица – 1. Однолетнее огородное растение семейства тыквенных с длинными съедобными зелеными плодами. 2. Овощ, растущий в огороде, у которого продолговатый сочный плод. 3. *Жарг.* Мужской половой член. 4. В качестве междометия о том, кто врет, но ему не верят, как русское *Дудки!* 5. *Диал.* Шишка после удара. Родственными словами являются *красавичар* – тот, кто выращивает или продает огурцы и *красавичен* – 1. Който се отнася до красавица (в 1 и 2 знач.). *красавични ластари*, *резенчета*. 2. Който е приготвен от плода на красавицата. *Красавичен сок*. *Красавичен крем*. *Красавична маска*.

Устойчивые сравнения:

Свежий как огурчик/как огурчик – о бодром, свежем, хорошо выглядевшем человеке [Лебедева 2013: 69-70]. В БЯ – *като кукуряк, младенец*. Налицо разная образность в обоих лингвокультурах.

Как огурец – употребляется как сравнение о ярко-зеленом цвете чего-л., подобном цвету кожуры огурца.

Прецедентные выражения (ПВ): *А философ – без огурцов* (из басни И. А. Крылова «Огородник и философ»). Употребляется с иронией о тех, кто всё время рассуждают и не руководствуясь здравым смыслом.

Песня В. Р. Цоя «Алюминиевые огурцы», написанная им в 1982 году (слова и музыка его) для группы «Кино»: *Здравствуйте, девочки, здравствуйте, мальчики, / Смотрите на меня в окно и мне кидайте свои пальчики, да-а / Ведь я сажаю алюминиевые огурцы, а-а на брезентовом поле / Я сажаю алюминиевые огурцы, а-а на брезентовом поле.*

Песня с эротическим подтекстом, которую поют на свадьбах в Юго-западной Болгарии: *На кумичката краставичката, / а на кумо печено прасе.*

Строки из песни «В траве сидел кузнечик» на слова Н. Н. Носова и музыку В. Я. Шаинского: *В траве сидел кузнечик, / В траве сидел кузнечик, / Совсем как огуречик, / Зелененький он был. / Представьте себе, представьте себе, / Совсем как огуречик. / Представьте себе, представьте себе, / Зелененький он был.*

ПВ представляет собой строки из песни группы «Любэ»: *Огурчики солены, / А жизнь пошла хренова, / Налей-ка, миленький, / Накатим по второй, / Выьем, закусим / Да за жизнь поговорим!*

ПВ для представителей старшего поколения болгар представляет собой выступление Мирча Кришана, в котором он, отвечая на разные вопросы, все время сводит ответы к выражению «Краставичката съдържа 90% вода».

В русском школьном жаргоне употребляется шутливая поговорка *расстрел солеными огурцами*, имеющая значение 'вызов к доске на урок'.

Устойчивые сравнения в БЯ: *жълт като краставица, трезвен като краставичка* – абсолютно трезвый./ *пиян като краставица* – очень пьяный./ *кисел като оцет / лимон / вишня* – о человеке, у которого плохое настроение и кислое выражение лица.

Частушка советского времени: *Эх, огурчики / Да помидорчики! / Сталин Кирова убил / В коридорчике. 60-е годы.*

Жадина – говядина / соленый огурец, на полу валяется, никто его не ест // турецкий барабан, кто на нем играет / (имярек) – таракан (детское) – дразнилка жадного человека [Белянин, Бутенко 1994: 57].

Огурец во рту мусолить – говорить невнятно [Белянин, Бутенко 1994: 115].

Свеж как огурчик: зеленый и весь в прыщах // пупырышках (и попка горькая) – о человеке, который якобы хорошо выглядит [Белянин, Бутенко 1994: 139].

Молодец как соленый огурец – якобы похвала [Белянин, Бутенко 1994: 95].

Раз пошла такая пьянка – режь последний огурец – о готовности участвовать в бурном застолье, внести в него свой вклад [Белянин, Бутенко 1994: 134].

Как отмечают в сборнике «Русское народное поэтическое творчество»: «В сборнике Садовникова сорок четыре варианта загадок, посвящено луку ... двадцать шесть загадок посвящено репе, двадцать одна – огурцам, девятнадцать – капусте, двадцать две – репейнику» [Кравцов, Лазутин 1977: 146].

Русские загадки: *Где огурцы, там и пьяницы* (в грядке); *Летом – в огороде, / Свежие, зеленые, / А зимою – в бочке, / Крепкие, соленые; Телятки гладки / Привязаны к грядке, / Лежат рядками / Зелены сами; Развалились в беспорядке / На своей перине-грядке / Сто зеленых медвежат, / С сосками во рту лежат, / Беспрерывно сок сосут / И растут; Ни окошек, ни дверей, полна горница людей; Полон дом голубей, нет ни окон, ни дверей; Лежит Егор под межой, накрыт зеленой фатой; Наши поросятки выросли на грядке, / к солнышку бочком, хвостики крючком. / Эти поросятки играют с нами в прятки; Между грядок лежит гладок; Телятки гладки привязаны к грядке; Полон хлевец белых овец; На грядке длинный и зеленый, а в кадке желтый и соленый; Полно корыто народу намыто?*

Болгарские загадки: *Рибка зелена, с конец уловена. Що е то?; Зелена, продълговата, вкусна за салата. Как се казвам аз?*

Русская скороговорка: *Белогубы огурцы, молодцы белопупы. А у болгар есть считалка: ООО, краставица дива, / Дива и изгнила, / седнала на сянка / да яде лужанка.*

Русские поговорки: *хлебнуть огурчика* – глотнуть озерной или речной воды при купании и послевкусие будет, как от малосольных огурцов; *хватить огурца* – захлебнуться при купании в водоеме; *огурец с гору, римский огурец* – крылатое выражение, поговорка, восходящее к басне И. А. Крылова «Лжец». Смысл этого выражения сводится к чрезмерному преувеличению чего-л. [Влахов 1990: 76-77].

В своей книге «Вкусовые метафоры и образы в культуре» А. И. Костяев отмечает: «Мало кто помнит выражение: «С пальцем или с огурцом». Он связан с полузабытым вкусом. Уличный ци-

рюльник брил, оттягивая щеки, засунув палец в рот. Дороже стоило побрить, используя для этого огурец» [Костяев 2007: 122].

Русские пословицы об огурцах: **Огурец** в рот, да огурцом в лоб! / Огуречный рассол с похмелья хорош. / Дай волю осоту – и огурчиков на белом свете не станет. / Чем не молодец, коли нос с огурец! / В море огурцы сажать (т. е. обманывать, преувеличивать). / Где огурцы, тут и пьяницы. / Даровой огурец лучше купленной дыни. / Молодец, что огурец, а огурец, что молодец. / Огуречик в кадке, а морковь – на грядке. / Гриб да огурец в животе не жилец. / В погребе огурец не портится, а на солнце гниет. / Щука с огурцами – кушать с молодцами. / В лесу с кистенем, а в саду с огурцом. / Ямщик не огурчик, всякого возит. / Ты не съешь огурец соленый (с Оленой). Заболел (огурной) ленивой лихорадкой.

В России во многих городах стоят памятники огурцу, а город Луховицы объявлен столицей огурцов. Костяев отмечает по этому поводу: «В 2007 году главную городскую площадь подмосковных Луховиц украсит памятник огурцу, отлитый в металле. Тем самым за городом будет закреплена слава российской столицы свежих огурцов» [Костяев 2007: 136].

Болгарский фразеолог С. Георгиева отмечает, что «... такие растения как: /б/ круша, тиква, слива, коприва, боб, лук, краставица активно присутствуют в болгарских фразеологизмах и встречаются только в выражениях с отрицательной коннотацией» [Георгиева 2011: 90].

Корнишон – в БЯ глупый, несообразительный человек. В РЯ у этой лексемы нет переносного значения.

Продаваш на краставичар / бостанджия краставици – при попытке обвести опытного человека. В РЯ – *Не учи ученого*.

Продавам кисели (зелени) краставици – обводить вокруг пальца.

Като краставица / краставичка съм трезвен, бодър. Употребляется в молодежном жаргоне.

На бостанджия / краставичар краставици не се продават / не продавай. – Ученого учить только портить.

Дали на влаха краставица, той я не ще, че била крива. Ср. с русской пословицей *Дареному коню в зубы не заглядывают*.

Който се е парил от тиква, той и краставицата духа. В РЯ – *Обжегшись на молоке, дует и на воду*.

Чушка ако не лютти, краставица ако не горчи и мъж ако не гълчи – пет пари не струват. Буквально: *Если горький перец не острый, если огурец не горький и если муж не ворчит – грош им цена*.

Хили се като нарѣпана краставица / като ненормален / като пача – о том, кто смеется неискренне, неприятным, противным образом.

Като краставица / като краставички – трезвенный, бодрый.

Пиян като краставица – пьяный в стельку, как сапожник.

Краставици на търкалета – 1. Чепуха на постном масле.

2. Всякая дрянь. 3. Черта с два! Дудки!

Продавам краставици – Разг. Брось меня дурачить!

Режа като кисела краставица някого – разделить под орех кого-л.

Изправя кривите краставици – разг. Заниматься чепухой.

Кому продаваш <тия> <зелени> краставици – разг. Мы не лыком шиты, сами с усами.

Краставици на таркалета! – разг. Глупости!

На краставичар краставици продавам – Не учи ученого.

Нарязвам / нарежа като горчица / кисела краставица. – Отругать к.-л.

Не <ми> продавай <зелени> краставици – разг. Не вводи меня в заблуждение.

Откинал краставица – Поранился, делая незначительную работу.

Садя <си> краставици – диал. Хромать.

Цѣфвам / цѣфтя като краставица – диал. ирон. Плохи дела.

ПТ – песня группы «Любэ»: *А ну налей, не жалей, / Похмелье – штука тонкая.*

В России уществовали прозвища Огурец, Огурчик: «А вот Огурец, Огурчик (прозвища – прим. мое И.М.) характерны для центральной и южной России» [Полякова 1975: 97]. Фамилия Огурцов из кинофильма «Карнавальная ночь» превратилась в символ бюрократа.

В России обычно опохмеляются огуречным рассолом (*Огуречный рассол с похмелья хорош*), а в Болгарии – капустным. Авторы словаря «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» пишут: «... огуречный аромат воспринимается русскими как запах весны» [Россия... 2005: 388].

В России в условиях более холодного, чем в Болгарии, климата с календарными праздниками связаны предписания. Прескриптивный характер имеют некоторые названия праздников: например, *день мученика Исидора* в народе называют *Сидор-огуречник*, *день мученицы Акилины* – *кривые огурцы*, а *день праведного Иова Многострадального* – *Иов (Иова)* – *огуречник*. На Арину (18 мая) начинали сажать огурцы. На Евдокию (17 августа) срывают огурцы. Евдокии *огуречницы*, *поспевают огурцы*. Существует примета: *День Евдокии красный* – *на огурцы и грузди урожай. До второго спаса*

не едят никаких плодов, кроме огурцов. На Ивана долгого сажай огурцы (южн.). На Симеона Столпника солят огурцы. На Леонтия и Фаталея сади огурцы. Оленин день; сади огурцы.

В старину крестьяне совершали магические действия, чтобы получить хороший урожай: *Чтоб большие огурцы родились, зарывают в грядке пест.*

Выводы:

- огурец является элементом растительного и пищевого кода;
- в обеих лингвокультурах огурец связывают с продуктом питания и с зеленым цветом;
- русские связывают огурец с выпивкой и похмельем, а также с трезвостью, с обманом, с ленью;
- в РЯ есть большое количество загадок с ответом огурец;
- лакуной для болгар представляет собой сочетания *малосольные огурцы* и *соленые огурцы*;
- в болгарской лингвокультуре ФЕ с компонентом огурец выражает идеи трезвости, а также пьянства, неприятного поведения, обмана, никчемности;
- в русской лингвокультуре существуют приметы и народные названия календарных праздников, помогавшие земледельцам в старину в их нелегком труде, который во многом зависел от природных условий;
- у лексемы *огурец* в РЯ больше переносных значений, в основном, в жаргоне, чем в БЯ. Они соотносятся с идеями незрелости, цвета, длины, формы, а в БЯ лексема крастивица не лишена эротического смысла;
- в обеих лингвокультурах огурец является эталоном трезвости и здорового вида.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В. П., Бутенко И. А. Живая речь. Словарь разговорных выражений (1929 статья, 2558 единиц). М. : ПАИМС, 1994.

Влахов С., Флорин С. Непреводимото в превода. София : Наука и изкуство, 1990.

Георгиева С. Русская фразеология в зеркале болгарского языка. София : Heron Press, 2011.

Костяев А. И. Вкусовые метафоры и образы в культуре. М. : ЛКИ, 2007.

Кравцов Р. Н., Лазутин С. Г. Русское народное поэтическое творчество. М. : Высшая школа, 1977.

Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : Курс лекций. М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.

Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка : тематический словарь. М. : ФЛИНТА ; Наука, 2013.

Никитина Т. Г. Ключевые концепты молодежной культуры : тематический словарь сленга. СПб. : ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2013.

Полякова Е. Н. Из истории русских имен и фамилий. М. : Просвещение. 1975.

Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.

Романий Г. И. Региональная городская лексика в русском языке: происхождение, типология и ареализация по данным узуса в сети Интернет //Русский язык и новые технологии / сост. Г. Ч. Гусейнов ; под ред. М. В. Ахметовой, В. И. Беликова. М. : Новое литературное обозрение, 2014. С. 172-186.

УДК 378.016:811.111

Миков Вениамин Юрьевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: venechkam@yandex.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Исследование выполнено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ),
проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»**

Ключевые слова: образ России; английский язык как иностранный; методика преподавания английского языка; учебники английского языка; учебные материалы; этнокультурные стереотипы; политические конфликты; этнокультурология.

Аннотация. В статье рассматривается ряд этнокультурных стереотипов, свойственных англосаксонской культуре, а также их проявление в учебных материалах по английскому языку как иностранному. Анализируются умк New English File и New Headway как лингвокультурные феномены. Целью исследования является определение специфики передачи некоторых культурных маркеров в содержании данных умк. В статье отмечен проблемный характер представленных материалов как возможное приглашение к дискуссии.

Mikov Veniamin Yurievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**ETHNO-CULTURAL STEREOTYPES
AND THEIR MANIFESTATION IN ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS**

Keywords: the image of Russia; English as a foreign language; methodology of teaching English; English textbooks; educational materials; ethnocultural stereotypes; political conflicts; ethnocultural studies.

Abstract. The article examines a number of ethno-cultural stereotypes inherent in Anglo-Saxon culture, as well as their manifestation in educational materials on English as a foreign language. New English File and New Headway textbooks are analyzed as linguistic and cultural phenomena. The aim of the study is to determine the specifics of certain cultural markers transmission in the content of the textbooks. The article notes the problematic nature of the presented materials as a possible invitation to discussion.

Современное языковое образование немислимо вне контекста диалога культур (Пассов) и принципов социокультурного подхода (В. В. Сафонова). Понимание культуры носителей языка является краеугольным камнем языковой личности обучаемого, а сформированность социокультурной компетенции, состоящей из общекультурной, лингвострановедческой, страноведческой и социолингвистической компетенций, правомерно считается результатом успешного обучения иностранному языку. Однако, именно применительно к английскому языку – языку англосаксонской культуры, занимающей в данное время лидирующие политические и экономические позиции в мире, некритическое ее восприятие и принятие, подкрепленное другими источниками (художественные фильмы, индустрия новостей, компьютерные игры) может приводить к конфликту национальной идентичности с воспринимаемыми ценностями. О. А. Коврижных прямо указывает на недопустимость экспансии политических, духовных и культурных ценностей Запада, которые становятся «источником кризиса идентичности национального самосознания» [Коврижных 2016: 78] подвергшихся экспансии народов с непредсказуемыми последствиями.

В современном мире производство учебных материалов стало гигантской индустрией и инструментом влияния на другие страны и культуры – так называемой «мягкой силой». В Россию завозится продукция таких корпораций, как Oxford, Cambridge University Press и других, а также учителя – носители языка. Все они несут многочисленные культурные маркеры, особенности, укоренившиеся сте-

реотипы, свойственные англосаксонскому мышлению. И весь этот объем социокультурной информации порой воспринимается некритично, как будто это откровения из лучшей и более светлой жизни.

Мы бы хотели проиллюстрировать данную точку зрения на примерах из западных учебников английского языка как иностранного. Для удобства анализа мы выделили ряд стереотипов, характерных для англосаксонской культуры.

Первый стереотип наиболее емко, как нам кажется, сформулирован Грегором фон Курселем: «Либеральный капитализм и демократия англосаксонского образца – наилучшая форма организации общества». Второй стереотип близок к нему: «Только американцы и англичане в полной мере владеют механизмами рыночной экономики и демократии» [фон Курсель 2007]. Курсель приводит пример воплощения данного стереотипа в СМИ: «Если крупная американская компания вдруг нарушает правила игры, то эти действия критикуют, но они рассматриваются как единичное отклонение от нормы. Если же в поле зрения попадает Европа, Россия или же какая-либо другая часть света, то следует критика совершенно иного рода. Тогда „преступники“ разоблачаются в том, что они принципиально не хотят или не в состоянии соблюдать „международные“ (то есть определенные США и Великобританией) законы» [там же]. Подобная идеология не является чем-то выдуманым, ее применение считается Common Sense, проще говоря здравым смыслом или разумным и разделяемым большинством мнением.

Достаточно примечателен диалог двух экономистов из УМК New Headway Advanced [Soars, Soars, Hancock 2015: 24]. Диалог построен вокруг проблемы невозможности постоянного роста экономики в мире с ограниченными ресурсами. Первый из них, Тони, стоит на позициях классического экономикс, утверждая, что проблема решается внедрением новых технологий. Другой экономист представляет так называемые «левые» идеи и говорит об ограничении потребления и перераспределении богатств. Обе эти идеи достаточно популярны в западном обществе и вполне отражают идущую в настоящее время дискуссию. Однако, такая альтернатива оставляет за рамками другие возможности развития, табуизированные сейчас на западе. Такие как плановая экономика или экономика макрорегионов.

Еще один широко пропагандируемый сегодня стереотип – экологическое мышление. Несмотря на неоднозначное теоретическое и практическое подкрепление теорий ученых-экологов, экологическая угроза стала главным фактором, невротизирующим общественное сознание после снятия с повестки дня угрозы ядерной войны. Предполагается, что обладающий экологическим мышлением человек сможет принимать рациональные решения в ситуациях «экологического

выбора» от предпочтения «экологически чистых» пищевых продуктов до предпочтения «экологически озабоченного» кандидата на политический пост [Курманова, Багдасарова 1998: 132].

В УМК *New English File Upper intermediate* [Oxenden, Latham-Koenig 2008: 42], например, грамматическая тема *Future Perfect* подается через предсказания ужасного будущего человечества, когда растают все льды, а все, что останется над водой, наоборот, засохнет. После чего следует текст о важности ограничения выбросов диоксида углерода в атмосферу.

Последний из рассматриваемых нами стереотипов – приоритет свободы и интересов отдельной личности по отношению к обществу [Кожевников 2013: 113] – мы возьмем узко как противопоставление индивидуализма коллективизму. Коллективизм мы понимаем как важный элемент социализации, трансляции культурных ценностей, чувства ответственности перед другими людьми и обществом. Сюда же можно отнести советский опыт воспитания подрастающего поколения, традиции шефства и наставничества, в частности концепцию А. Макаренко, показавшего важность коллектива в формировании у личности коллективистских ценностей, альтруизма и ответственности перед обществом.

В рассматриваемых нами УМК нигде, конечно, не написано, что индивидуализм – это хорошо, а коллективизм – плохо. Однако подбор текстов англоязычных авторов, где герой самостоятелен и в одиночку противостоит явлениям окружающей среды, утверждают этот стереотип раз за разом. Примечателен текст в УМК *New Headway Advanced* [Soars, Soars, Hancock 2015: 27], повествующий о миллиардере Чаке Фини, который раздал большую часть своего состояния в благотворительные фонды и живет очень скромно. Однако, когда речь заходит о его мотивации, личностные ценности (пресыщенность жизнью богатых людей, желание воспитать детей в русле протестантской этики, ориентированность на труд, как показатель успеха) оказываются гораздо более значимыми, чем общественные (сделать доступное образование для талантливой молодежи).

Приведенные выше примеры показывают справедливость нашего утверждения, что западные учебники английского языка как иностранного являются каналом распространения ценностей носителей этого языка, что может вызывать определенные сдвиги восприятия действительности у изучающих иностранный язык. Мы не хотим сказать, что использование рассмотренных учебников обязательно наносит вред или способствует развитию какого-то «неправильного» образа мышления. Однако, мы считаем, что наиболее экологично было бы отдельно маркировать подобные стереотипы восприятия, что могло бы породить дискуссию, а не оставаться императивом чужой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Коврижных О. А. Этнокультурные стереотипы и их проявление в различных формах политического насилия // Манускрипт. 2016. № 2 (64). С. 77-80.

Кожевников В. П. Либеральный менталитет: структурно-функциональные компоненты // Социодинамика. 2013. № 11. С. 112-132. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=10224.

Курманова Г., Багдасарова Н. А. Экологический миф вчера и сегодня // Общественные науки и современность. 1998. № 5. С. 131-136.

Фон Курсель Г. Заговор слов // Российская газета – Федеральный выпуск № 0(4288). 2007. URL: <https://rg.ru/2007/02/07/smi.html>.

Oxenden, C., Latham-Koenig, C. New English File Upper intermediate. Students' book. Oxford University press, 2008.

Soars, L., Soars, J., Hancock, P. New headway advanced. Students' book. Oxford University press, 2015.

УДК 378.016:811.161.1

Мукушев Игорь Олегович,

студент, бакалавриат, направление «Зарубежное регионоведение», кафедра «Международные отношения, политология и регионоведение», Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76, ауд. 169; e-mail: igormukushev14@mail.ru

Кошкарова Наталья Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры международных отношений, политологии и регионоведения, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76, ауд. 169; e-mail: igormukushev14@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНЕКДОТОВ НА УРОКАХ РКИ

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; лингвокультурология; лингвокультурологический подход; анекдоты; культурные реалии; исторические реалии.

Аннотация. Статья посвящена анализу лингвокультурологического потенциала анекдотов при обучении русскому языку как иностранному. Анекдот может стать источником сведений о реалиях страны изучаемого языка, инструментом погружения в действительность, трансляции устойчивых представлений и стереотипов о том или ином национально-культурном сообществе. Авторы приходят к выводу, что интерпретация анекдотов требует значительных усилий со стороны изучающих русский язык как иностранный, которые во время знакомства с этими поучительными историями по-

нимают, что такие рассказы демонстрируют одновременно с этим зрелость и гармонию народа, сочинившего их.

Mukushev Igor Olegovich,

Bachelor Student of the Programme “Foreign Regional Studies”, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Koshkarova Natalya Nikolayevna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

**LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH
TO USING ANECDOTES AT THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; cultural linguistics; linguocultural approach; anecdotes; cultural realities; historical realities.

Abstract. The article deals with the linguistic and cultural potential of anecdotes while teaching Russian as a foreign language. The anecdote may become a valuable source of information about the realities of the target-language country, plunging into the linguistic and extralinguistic context, conveying set views and stereotypes about the nation. The authors come to the conclusion that the anecdote’s interpretation requires a lot of efforts on the part of the students who understand that invented them.

Междисциплинарный подход, столь востребованный в методике преподавания русского языка как иностранного, дает возможность обращения к анекдотам на уроках РКИ как источнику лингвострановедческой и социокультурной информации о стране изучаемого языка. Юмор представляет собой категорию, обладающую национальной спецификой, которая проявляется во влиянии на анализируемый феномен «парадигмы национальных ценностей, представлений и социокультурных стереотипов» [Збандут 2017: 208]. Столкновение аксиологических установок и приоритетов носителей языка, стереотипы и этностереотипы, политические идеологии являются ментальными основаниями создания анекдотов и появления их героев, которые меняются от эпохи к эпохе.

Основная цель анекдотов может охарактеризована как поучительная, а известно, что любые сентенции воспринимаются и усваиваются человеком лучше в нескучной манере. Какими бы странными и не всегда приятными не были герои анекдотов, умение смеяться не только над другими, но и над собой демонстрирует уровень зрелости и гармонии народа, рассказывающего эти анекдоты. Одновременно с этим анекдоты отражают социальную действительность

в разных ее проявлениях и могут служить отличным инструментом в системе методов преподавания русского языка как иностранного.

Поискам способов оптимизации процесса обучения РКИ, созданию научно обоснованной и методически доказанной системы работы с юмористическими текстами в иностранной аудитории посвящено достаточное количество работ [см., например, Ван, Кириллова, Суетина 2020; Лучкина, Мирзоева, Проценко 2018; Миролубова 2017]. Н. А. Евстигнеева указывает на то, что при отборе конкретного материала для занятий преподавателю необходимо принимать во внимание «актуальность обсуждаемых в карикатурах и анекдотах проблем, наличие в них национально-культурной информации; конкретные интересы группы студентов, их мотивацию, уровень коммуникативной и культурной компетенции; этап обучения, возраст учащихся, а также социально-политические и бытовые реалии родной страны студентов, особенности национального характера и менталитета» [Евстигнеева 2003: 14].

Не вызывает сомнения тот факт, что анекдот является эффективным, но вместе с тем непростым инструментом при изучении русского языка как иностранного. Так, с осторожностью необходимо использовать этнические анекдоты. Выбор политических анекдотов тоже должен производиться с особой корректностью.

Целью настоящего исследования является стремление авторов продемонстрировать лингвокультурологический потенциал анекдотов, которые можно использовать на уроках РКИ как средство знакомства с реалиями страны изучаемого языка, инструментом погружения в действительность, трансляции устойчивых представлений и стереотипов о том или ином национально-культурном сообществе. Так, следующий анекдот может послужить основой для знакомства иностранной аудитории с правилами хорошего тона, согласно которым в России принято уступать место женщине, что не принято в Китае, европейских странах и США:

– Я ехала к тебе в метро, – говорит полная дама своей подруге, – и убедилась, что мужская галантность еще жива. Представляешь, едва я вошла в вагон, трое мужчин встали и уступили мне место.

– Думаю, было бы достаточно и двоих, – взглянув на ее фигуру, ответила подруга.

Еще одной лингвокультурологической особенностью, которая представляет сложность для иностранных студентов при изучении русского языка, является использование имени и отчества. Хорошим подспорьем в этом плане может стать анекдот, в котором обыгрывается имя президента России. Одновременно с этим анекдот требует знаний о прецедентных именах из истории страны изучаемого языка и о современной политической ситуации:

Интеллекта спрашивают:

- *Ваш любимый поэт?*
- *Владимир Владимирович Маяковский!*
- *Ваш любимый прозаик?*
- *Владимир Владимирович Набоков!*
- *Ваш любимый политик?*
- *Ну сколько же можно?*

Знаний российской истории и современных бытовых реалий требует интерпретация следующего анекдота:

Ленин терпеть не мог герань. Как увидит – вырвет и давай топтать ногами, а потом в окошко выбрасывает. А землю Ленин не выкидывал. Землю Ленин отдавал крестьянам.

Одной из структурно-жанровых особенностей анекдота является наличие устойчивого сюжета («ядра»), который существовал до возникновения культурной или социально-политической темы цикла [Архипова 2012]. На первое место в списке десяти главных героев русских анекдотов вполне уверенно можно поставить главу государства; еще одним популярным героем является Вовочка, поведение которого можно анализировать с точки зрения противопоставления аксиологических ценностей и установок: наивно-циничное отношение Вовочки к жизни всегда противоположно возвышенно-пафосному поведению родителей и учителей. Аксиологический компонент является доминирующим и в следующей группе анекдотов – про гаишника. Следующим популярным героем русских анекдотов является теща. Одним из самых молодых героев русских анекдотов является блондинка. Источниками возникновения героев анекдотов, речевых масок первых могут стать фильмы и (или) героев этих фильмов: Шерлок Холмс и Доктор Ватсон, Штирлиц, поручик Ржевский.

В последнее время появилось много анекдотов про российских ученых, что связано с некоторой абсурдностью тех требований, которые предъявляются к преподавателям вузов. Такие анекдоты могут стать бесценным источником сведений о лексике разных жанрово-стилистических регистров:

- *Наш преп за десять лет две статейки накропал, а получает надбавку к зарплате за научную работу.*
- *Тожэ мне ученый.*

Приведем еще один анекдот, который может использоваться для знакомства с просторечной лексикой.

Заловили менты на облове какого-то крайне подозрительного мужчину, допрашивают:

- *Ваша фамилия?*
- Тот (спокойно):*
- *Иванов.*

– Ты мне лапшу на уши не вешай! Все вы «Ивановы»! Может, ты ещё мне расскажешь, что и имя, и отчество у тебя Иван Иванович?

– Ага, Иван Иванович!

– Ну, мужик, или тебе сейчас прямо плохо будет, или настоящее говори!

– Уломал, пиши: Пушкин Александр Сергеевич!

– Ну вот, так бы сразу и сказал! А то заладил: «Иванов, Иванов...»

Первое, на что следует обратить внимание, это то, какая лексика употреблена в этом анекдоте. Учитывая, что это учебник для иностранцев, владеющих русским языком на продвинутом уровне, такие слова как *заловили*, *менты*, *уломал*, на первый взгляд могут показаться неуместными для знакомства иностранцев с русской культурой. Однако противоположная точка зрения гласит, что знакомство с просторечной лексикой необходимо для знакомства с языком и культурой во всем многообразии проявления.

Второе – сама ситуация. Задержание и допрос подозрительного мужчины во время полицейского рейда. Как известно, в России количество полицейских на 100 000 жителей составляет 623 сотрудника, что является самым большим показателем среди всех остальных стран мира. Иностранцам такая ситуация может показаться знакомой (зависит от страны, откуда они родом), однако, учитывая специфику взаимоотношения россиян и полиции, ситуация приобретает лакунный характер.

Третье – непосредственно сама шутка. Распространенность в России фамилии Иванов давно является объектом для шуток. В данном анекдоте задержанный называется именем великого русского поэта (скорее всего, первое, что пришло в голову). Полицейский не замечает издевки и воспринимает сказанное задержанным на полном серьезе, очевидно, устав от количества людей с фамилией Иванов. В учебнике имеется примечание, что эта фамилия является самой распространенной в стране, благодаря чему иностранцы могут понять комичность этого анекдота и вычленить для себя эту культурологическую особенность.

Дихотомия «свой-чужой», выражающаяся в противопоставлении по разным признакам, является основой абсурдной ситуации, которая обыгрывается в анекдоте. Категория чуждости и идентичности положена в основу анекдотов про «новых русских», которые соотносятся с традиционными историями о «богатых глупцах». В современном российском обществе и сознании людей образ «нового русского» носит архаический характер, анекдоты про него рассказывают люди, которые никогда не видели людей в малиновых пиджаках и золотой цепью. Однако в классе по РКИ такие анекдоты

могут стать прекрасным средством знакомства с российскими реалиями из новейшей истории страны:

Дочь нового русского пишет сочинение: «Жила одна очень бедная семья. Дочка у них была такая бедная-бедная... И папа с мамой у них были бедные-бедные... И шофер у них был очень бедный... И прислуга была очень бедная...»

Таким образом, анекдоты как короткие устные смешные рассказы, построенные на абсурдности ситуации и(или) поведения героев, могут стать бесценным источником лингвокультурологической информации о стране изучаемого языка. Такие рассказы всегда известны носителям языка за счет общего культурно-исторического наследия, единого паремиологического фона, знания прецедентных феноменов. Однако интерпретация анекдотов требует значительных усилий со стороны изучающих русский язык как иностранный, которые во время знакомства с этими поучительными историями понимают, что такие рассказы демонстрируют одновременно с этим зрелость и гармонию народа, сочинившего их.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова А. С. Анекдоты о Путине и выборах 10 лет спустя, или есть ли фольклор «снежной революции»? // Антропологический форум. 2012. № 16. С. 208-252.

Ван С., Кириллова И. В., Суетина А. И. Учебная ценность русских анекдотов // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 95-99.

Евстигнеева Н. А. Учет национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 20 с.

Збандут Я. В. Лингвокультурологический анализ юмористических аутентичных текстов // Культурно-антропологическая парадигма: практика реализации в условиях компетентностной модели образования. Барнаул, 2017. С. 206-209.

Лучкина Н. В., Мирзоева С. А., Проценко И. Ю. Анекдоты и шутки на занятиях по русскому языку как иностранному // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. 2018. С. 366-372.

Миролюбова К. В. Анекдот на уроках русского как иностранного // Пятый этаж. 2017. № 3. С. 42-45.

Скорыходов Л. Ю., Хорохордина Л. В. Окно в Россию : учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа : в 2 частях. – СПб. : Златоуст, 2012. Часть I. 192 с.

Скорыходов Л. Ю., Хорохордина Л. В. Окно в Россию : учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа : в 2 частях. СПб. : Златоуст, 2019. Часть II. 264 с.

УДК 37.01

Осекова Токтокан Качыбековна,

преподаватель кафедры государственного языка педагогического колледжа, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504 Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 203; e-mail: tosekova@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ

Ключевые слова: системная наука; системология; педагогика; системный подход.

Аннотация. Научность педагогики беспокоила ученых-педагогов с самого начала. Причина споров о научности или ненаучности вот уже более двухсот лет кроется в различном понимании науки. Развитие науки исторично и динамично. Он претерпевает четыре сложных трансформации: иерархию знаний, социальную деятельность, организацию сообщества и современную системную науку, что демонстрирует широту и глубину ее изменений. Само собой разумеется, что педагогика – это наука с точки зрения традиционной науки. В то же время педагогике присущи особенности системологии с точки зрения современной науки: глобальность, нелинейность, случайность, самоорганизация и обратная связь. Внедрение системной науки в педагогику сформирует огромный педагогический взгляд и комплексное мышление. Однако признание ее системной науки находится на поверхностной и начальной стадии, независимо от теории и практики, как при бессистемном изучении содержания и методов, низком качестве изучения и поверхностном уровне применения. Следовательно, в определенном смысле педагогика – это незрелая наука.

Osekova toktokan Kachybekovna,

Lecturer of the Department of State Language of the Pedagogical College, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

**THE IMPORTANCE OF PEDAGOGY
IN A SYSTEMATIC APPROACH**

Keywords: science; systems science; systemology; pedagogy; systems approach.

Abstract. The logical nature of instructional method worried instructive researchers from the very start. The reason for the debate about its scientific or non-scientific nature for more than two hundred years lies in the different understanding of science. The improvement of science is chronicled and dynamic. It is experiencing four complex changes: knowledge hierarchy, social action, community organization and modern systematic science, which illustrates the breadth and profundity of its changes. It goes without saying that instructional method may be a science from the point of view of conventional science. At the same time, in-

structional method is characterized by the highlights of systemology from the point of view of present day science: globality, nonlinearity, haphazardness, self-organization, and feedback. The presentation of systematic science into the instructional method will frame a tremendous pedagogical view and complex thinking. However, its recognition as a system science is at a superficial and initial stage, regardless of theory and practice, as in the case of haphazard study of content and methods, low quality of study, and a superficial level of application. Subsequently, in a certain sense, instructional method is a juvenile science.

Педагоги обсуждают научность педагогики почти двести лет с тех пор, как Иоганн Герbart основал «Педагогику науки». Таким образом, сформировались две школы: наука и не наука. Научная группа придерживается мнения: исследовательское содержание педагогики состоит в построении систематической, упорядоченной иерархии знаний, основанной на рационалистических исследованиях, так что это научное исследование. Его метод исследования состоит в том, чтобы получить точные результаты через точную демонстрацию позитивизма. Этот метод является научным, так как по экспериментальным данным он близок к физическому методу. Его исследовательская цель является нормативной для вывода из социальной истории, философии жизни. Объектами его исследования являются человеческая деятельность, относящаяся к социальной науке. В таком случае педагогика – это наука. Другая группа, которая считает педагогику ненаучной, утверждает, что объект педагогики отличается от объекта науки. Педагогика призвана удовлетворить потребности внутреннего духа и морали человека, которые отличаются от квантованной объективной науки. Более того, исследования в области педагогики не могут проводиться без социальных исследований. В ней явно нет никаких особенностей, поэтому педагогика – это не наука.

Источник аргументов кроется в различном понимании «науки». Возникновение и развитие «науки» претерпело четыре сложных изменения: во-первых, наука как знание, система знания; затем общественная деятельность; а позже как общественная организация; последний период – системология. Наука достигает понимания деятельности от человека к обществу, от статического состояния к динамическому движению посредством четырех изменений [Бондаревская, Кульневич 1999].

Мы будем судить о научности педагогики по определению науки. Во-первых, с точки зрения «наука – это организованное систематическое знание», педагогика – это наука, потому что каждая часть педагогики, такая как образовательная цель, образование и общество, образование и экономика, образование и культура, учеб-

ная программа, преподавание, нравственное воспитание, отношения между учителями и учениками, управление классом, культура университетского городка и т. д. являются историческими и развивающимися. Педагогика – это единство противоположностей между метафизикой и практической материей, между теорией субстанции и теорией личности, между социальной теорией и индивидуальной теорией, между теорией дешифровки и теорией постижения. Практически за двести лет педагогика накопила обширные знания, некоторые из которых являются относительной целостностью; поэтому педагогика достойна своего названия – наука.

Во-вторых, с точки зрения «наука – это познавательная деятельность», педагогика – это наука, потому что независимо от того, что находится во внутренней образовательной системе, например, управление образованием, формулирование образовательной политики, обучение, формирование и реализация учебной программы, управление учащимися, учеба учащихся или исследовательские проблемы педагогики, включая все виды деятельности, академическую деятельность и религиозную деятельность, связи между семьей и школой и т. д., образование – это вид познавательной деятельности, которая исследует законы образования. Исходя из этого, педагогику можно назвать наукой. Более того, с точки зрения «наука – это социальная система» образование – это подсистема общества, представляющая собой огромную систему. Это часть социальных институтов, поэтому педагогика – это наука. Одним словом, назвать педагогику – одну из социальных наук совпадает с духом и понятием науки в широком смысле этого слова.

Тем не менее, он не может признать педагогику в целом, только в целом оставаясь на традиционном уровне, чтобы утверждать педагогику как науку. Мы должны переосмыслить качество педагогики с точки зрения системологии.

Наука и техника развиваются необычайно быстро и с 1930-х годов входят в глубокий период. Исходные теории системной науки, такие как Саентология, Общая теория систем, Кибернетика, Теория информации, Операции и т. д., а также соответствующее применение системной инженерии системного анализа, науки управления, Теории самоорганизации были созданы с 1970-х годов. Он состоит из теории диссипативной структуры, синергетики, теории гиперциклов и редукционизма мутаций, которые относятся к нелинейной науке и изучению сложности. Все эти исследования по модернизации играют революционную роль. Системная наука имеет корни в естествознании и постепенно и широко использовалась в социальных науках, и она принадлежит к науке перекрестного уровня, потому что они оба рассматривают объекты как неотъемлемую систему для проверки законов системы. Его фундаментальные

особенности – глобальность, нелинейность, отчужденное состояние равновесия, самоорганизация и обратная связь.

Педагогика – это система, потому что «макрообразование должно быть множественной, открытой и всеобъемлющей системой. Педагогическая наука – это огромная система». Следовательно, образование обладает всеми чертами системы [Журавлёв 1990].

Глобальность. Целостность образовательной системы состоит в том, что все ее подсистемы взаимосвязаны, образуя целостную структуру и задействуя целостность. Например, с точки зрения образования всестороннее развитие человека – это ансамблевое понятие. Его проявления следующие: различные качества, такие как добродетель, ум, физическая активность, красота, техника (труд), проявляют свое единство в каждом персонаже и образуют «системную архитектуру». Кроме того, содействие всестороннему развитию всего гражданского также является «целевой архитектурой» национальной системы образования. Само собой разумеется, что обучение – это система, в которой обучение должно давать учащимся обширные широковебательные знания в области социальных, естественных и гуманитарных наук. Просто для усвоения знаний ему предоставлена глобальность.

Нелинейность. Элементы внутренней образовательной системы не просто перекрывают друг друга, а образуют новый групповой эффект, который сильно отличается от каждого раздела посредством взаимодействия и взаимосвязи. Взаимодействие нелинейности в системе образования может заставить каждый элемент производить синергетический эффект и согласованный эффект, и они принимают мутагенез и достигают порядка посредством синергии, компетентности, приспособления, роста и упадка. Система образования состоит из всех разновидностей факторов, таких как иерархия, многоячеичность, многофункциональность и множественные цели; они сотрудничают друг с другом, а также борются. В то же время образовательная политика и структура, сообщество и окружающая среда, население и качество, экономическая система и уровень развития, политическая структура и активная политическая деятельность могут играть сложное влияние. Структура между всеми этими элементами – это не простая линейная связь, наблюдающая причинно-следственная связь, а двусторонний или разнонаправленный паттерн структуры. Более того, нелинейность в системе образования показывает, что знания и признание неопределенны. Рассел придерживался точки зрения: «Все человеческие знания неопределенны, неточны и не всеобъемлющи». В образовании нелинейность может выражаться в следующих факторах: не существует неизбежной функциональной связи между усилиями учащихся и их успеваемостью в школе, равно как и будущие успехи учащихся и их

уровень образования [Педагогические теории, системы и технологии 1999].

Отстраненное состояние равновесия (случайность). Развитие многих элементов в системе образования однобоко, и влияние их на систему образования существует разность энергетических потенциалов. Более того, в процессе популяризации образования, быстрое развитие науки и технологий, экономики и общества меняют потребности в рабочей силе, производственная служба превращается в интеллектуальную, более качественную рабочую силу, что выдвигает новый спрос на учебные объекты высшего образования. Между тем, техническое содержание учебной программы должно быть улучшено. Кроме того, внутренняя реформа образования также может изменить образовательный объект, например, увеличить продолжительность обучения. Упомянутые выше преобразования могут сделать упорядоченную структуру беспорядочной. По окончании переходного периода система достигает критического уровня и начинает упорядочиваться.

Самоорганизация. Сложная образовательная система включает структуру, функции и методы, которые направляют образовательные объекты по определенному пути в данной среде. Например, существуют школьные системы с явной структурой и разнообразием типов, системы учебных программ с полными предметами и логической строгостью, а также системы обучения, ориентированные на экзамены с участием всех персонажей. Система образования обладает способностью преобразовывать содержание, энергию и информацию в самоорганизацию, которая может поддерживать ее существование и стремиться к ее развитию. Таким образом, функция самоорганизации может не только формировать соответствующий образовательный стандарт и порядок, но также все больше обогащать структуру и функции образовательной системы.

Обратная связь. Система образования полна обратной связи. Например, в ходе учебы обучение – это процесс, в котором учащийся усваивает информацию и выводит информацию, а также судит, верна она или нет, посредством обратной связи и оценки. Это не полноценный учебный курс, если он предусматривает только ввод и вывод информации без обратной связи и оценки, а информация должна оцениваться немедленно.

В заключение, педагогика оснащена самыми общими условиями, в которых предмет является наукой. На самом деле это наука по традиционному «научному» стандарту. Но теперь научные стандарты, которые используются для проверки научного характера педагогики, изменились. Например, множественные цели образовательных исследований и появление двунаправленных или разнонаправленных мыслей приводят к изменениям коннотации и свойств объекта

истины и знания. С этой точки зрения педагогика – незрелая наука. Очевидно, что от «простоты» одинокого острова до «сложности» моря можно перейти с помощью педагогики, исследующей системные науки. Это дает нам новую перспективу, новую методологию и новое мировоззрение. Это единственный способ включить системную науку в исследования педагогики. Это миссия педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие. Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999.

Журавлёв В. И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.

Педагогические теории, системы и технологии. Опыт организации творчества студентов / под ред. А. В. Хуторского. М. : Изд-во Московского педагогического университета, 1999.

УДК 378.016:811.111

Петрова Анастасия Валерьевна,

старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45, каб. 454; e-mail: 2188921@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ»)

Ключевые слова: когнитивные стратегии; коммуникативные компетенции; лексический материал; неязыковые факультеты; студенты; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе.

Аннотация. В данной статье рассматриваются преимущества использования когнитивных стратегий на занятиях по иностранному (английскому) языку. В начале статьи раскрывается понятие когнитивных стратегий и приводится их классификация. Затем автор делает акцент на том, что когнитивные стратегии способствуют расширению словарного запаса и развитию коммуникативной компетенции. Далее предлагается ряд авторских заданий и методических рекомендаций с указанием когнитивных стратегий, которыми студенты должны руководствоваться при выполнении упражнений. Данные дидактические материалы могут использоваться преподавателями на занятиях по иностранному языку со студентами 1 курса неязыковых факультетов.

Petrova Anastasiya Valerevna,

Senior Lecturer of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

**COGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS
(AS EXEMPLIFIED BY THE TOPIC “TRAVELLING”)**

Keywords: cognitive strategies; communicative competence; lexical material; non-language faculties; students; English language; methodology of teaching English; methodology of English at the university.

Abstract. The article describes some advantages of using cognitive strategies in foreign language (English) classes. At the beginning of the article the author defines the term “cognitive strategies” and provides their classification. Then the contributor emphasizes the fact that cognitive strategies may lead to the enrichment of students’ vocabulary and the development of their communicative competence. The article also presents a range of the author’s activities and recommendations on how to work with them including some cognitive strategies which should be used by students themselves. These educational materials can be applied in foreign language classes to teach students of non-linguistic departments.

Тема «Путешествие» является базовой при обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых факультетов. Для более успешного усвоения данной темы нами рекомендуется пользоваться когнитивными стратегиями, которые считаются эффективным инструментом в обучении ввиду того, что они нацелены на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти [Азимов, Щукин 2009: 96]. Таким образом, можно полагать, что когнитивные стратегии являются неотъемлемым компонентом при обучении лексической стороне речи, что, в свою очередь, послужит базой для формирования и развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов.

Когнитивные стратегии подразделяются на два крупных блока – стратегии концептуализации (необходимые для понимания понятия) и мнемонические стратегии (использующиеся для запоминания) [Щепилова 2005: 33]. При разработке дидактических материалов для студентов 1 курса неязыкового факультета учитывались такие стратегии концептуализации, как догадка по контексту, работа со словарем, критическая оценка, обобщение, корреляция и перевод; в качестве мнемонических стратегий использовались следующие приемы: употребление в контексте, имитация, конспектирование и повторение. Данные стратегии были выбраны, опираясь на языковую подготовку и психолого-педагогические особенности студентов 1 курса.

Рассмотрим пример упражнения №1, которое направлено на обогащение словарного запаса студентов посредством коллокаций и идиом.

Упражнение №1 по теме «Путешествие»

Read the sentences below and complete them with the words from the box. Explain what the vocabulary units mean. There's one word you don't need to use.

<i>unwind tusk hordes bask take all quality busman's</i>
--

- 1. Teachers tend to have a _____ holiday.*
- 2. Some people prefer to get away from it _____ in order to avoid a nervous breakdown.*
- 3. If you want to _____, you need to drink more alcohol.*
- 4. I don't like places with _____ of tourists.*
- 5. When I want to relax, I _____ a wander around the park.*
- 6. The only thing you can do on the beach is to _____ in the sun.*
- 7. You should spend _____ time with your relatives from time to time.*

Activation: *Work in pairs and decide which sentences are true for you.*

Данное задание имеет двойную цель – пополнить лексическую сторону речи студентов полезными словами и выражениями, а также способствовать развитию умений диалогической речи. Преподаватель предлагает студентам прочитать утверждения на английском языке и вставить в них пропущенные слова из таблицы. Далее преподаватель рекомендует пользоваться словарями, после чего наступает этап проверки, в процессе которой педагог просит студентов объяснить новое слово или дать синоним и объяснить этимологию идиомы. Затем проводится отработка произношения слов / фраз за преподавателем. На следующем этапе студентам предлагается поработать в паре и выразить свое согласие или несогласие по данным утверждениям. Когнитивными стратегиями концептуализации при выполнении данного задания являются контекстуальная догадка, работа с лексикографическими источниками и критическая оценка утверждений. В качестве мнемонических стратегий использовались имитация и конспектирование значения новых слов.

Упражнение №2 включало в себя фразовые глаголы и предложные фразы, знание и употребление которых также способствуют развитию коммуникативной компетенции студентов и снимают дополнительные трудности при ведении межкультурного диалога.

Упражнение № 2 по теме «Путешествие»

Task 2. Read the sentences below and circle the right preposition. Then explain what these phrases mean.

- 1. Do you like to laze around/off on the beach? Why (not)?*

2. Can you **soak in/up the atmosphere** of Ekaterinburg? In what way?

3. When you are abroad, do you tend to **shy away/off from** local cuisine? Why (not)?

4. What do you need to prepare before you **set up/off** on a trip?

5. When you are in a new place, what things do you usually **look around/about**? Why?

Activation: Work in pairs and answer the questions above.

Преподаватель выдает пять вопросов на английском языке, в которых просит студентов обратить внимание на фразовые глаголы / предложные фразы и при помощи словарей и/или своей языковой догадки подчеркнуть правильный предлог. Затем наступает стадия проверки: преподаватель просит объяснить данные фразы на английском языке или дать синоним. После данной проверки студенты объединяются в пары или мини-группы и отвечают на поставленные вопросы. Отрабатываемыми когнитивными стратегиями концептуализации являются контекстуальная догадка, работа со словарями и обобщение. В качестве мнемонических стратегий использовались контекстуализация и конспектирование значения новых фраз.

Для дальнейшей отработки нового лексического материала студентам предлагалось домашнее задание, в котором необходимо было составить список из 10 рекомендаций для начинающих путешественников. В основные требования входили:

1. Объем всего сообщения: не менее 100 слов.

2. Использование новой лексики: не менее 5 слов/фраз.

На следующем занятии студентам было предложено упражнение №3, в цели которого входило повторение ранее изученного лексического материала.

Упражнение №3 по теме «Путешествие»

Replace the **bold** words with the new vocabulary.

1. She always tries to **avoid** crowds of people.

2. If you want to **relax**, go to the beach.

3. He couldn't **enjoy** the atmosphere when he was in Moscow.

4. I have got a headache, I think I should **go for a walk**.

5. If I were you, I would spend some **useful** time with my family.

6. **Do nothing** and enjoy your vacation.

Студентам была выдана карточка с шестью предложениями, в которых были выделены слова. Задача студентов состояла в том, чтобы заменить выделенные единицы, используя тот лексический материал, который был изучен на прошлом занятии. Данное задание позволяет закрепить и повторить пройденный языковой минимум. В качестве когнитивных стратегий использовались повторение и корреляция.

Как было продемонстрировано выше, данные упражнения, составленные с учетом внедрения когнитивных стратегий, способствуют пополнению словарного запаса на иностранном языке и развитию коммуникативной компетенции для успешного и эффективного ведения кросскультурного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство «ИКАР», 2009. 448 с.

Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 033200 «Иностранный язык». М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2005. 245 с.

УДК 378.016:811.111

Пирожкова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: irene22@live.ru

ОБРАЗ РОССИИ

В МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

Ключевые слова: образ России; лингвокультурологический анализ; лингвокультурология; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; учебники английского языка; учебные материалы; мультимодальные тексты.

Аннотация. В статье обозначена актуальность исследования мультимодальных материалов учебника с точки зрения реконструкции образа той или иной страны. Цель исследования заключается в выявлении функциональных особенностей визуальных материалов, используемых в учебниках английского языка Headway разных поколений. Сделан вывод о незначительной доле мультимодальных текстов, реконструирующих образ России в рассмотренных учебниках. Визуальный компонент таких текстов выполняет эстетическую, мнемоническую, мотивационную, информирующую и побуждающую функции.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

IMAGE OF RUSSIA IN MULTIMODAL LEARNING MATERIALS

Keywords: the image of Russia; linguocultural analysis; cultural linguistics; English language; methodology of teaching English; methodology of the English language at the university; English textbooks; educational materials; multimodal texts.

Abstract. The article discusses the problem of multimodal materials in textbooks from the point of view of their role in a country's image representation. The research attempts at identification of functional features of visual materials included in a foreign language textbook. The textbooks of a popular series "Headway" of different generations have been analyzed. The number of multimodal texts connected with Russia in these textbooks is relatively small. The visual component of such texts performs the following functions: aesthetic, mnemonic, motivational, informative and stimulating.

Учебники иностранного языка играют важную роль в формировании картины мира, учащиеся «надевают предложенные учебником очки и выходят в них в социальный мир» [Безрогов 2017]. Необходимость межкультурного взаимодействия диктует новые требования к учебным материалам по иностранному языку. На первое место выдвигается развитие межкультурной компетенции, заключающейся в способности общаться с представителями других культур, используя общекультурологические или культурно-специфические знания, полученные из учебников иностранного языка. Эффективность такого взаимодействия зависит не только от знаний чужих культур, но и знания ценностных установок, традиций, обычаев родной культуры. Анализ учебников иностранного языка подтверждает тезис о возрастающей роли культуры в учебных материалах. [Nhan, Yutdhana 2019, Vinnall, Shin 2019, Espinar, Rodriguez 2019]. Несмотря на это, многие исследователи отмечают поверхностный характер такой информации и ее стереотипизированность [Huang 2019].

Наше мышление метафорично, знания о мире хранятся в форме упрощенных моделей, построенных на пересечении двух областей знания. Как отмечали Дж. Лакофф и М. Джонсон, одной из распространенных концептуальных метафор является метафора «understanding is seeing / понимать – это видеть» (We have just observed that Aquinas used certain Platonic notions) [Lakoff 2003: 104]. В настоящее время происходит осознание роли визуального компонента в содержании учебных материалов, что связано с особенно-

стями нового поколения обучающихся (неспособность воспринимать большие объемы информации без визуального сопровождения), возможности иллюстраций (облегчение понимания и запоминания информации), привлекательность учебника для учеников и более качественное знакомство с родной и чужой культурой. Особое внимание сегодня уделяется мультимодальным материалам учебника, которые сочетают вербальную часть (тексты, задания, вопросы, описания) и невербальную (иллюстрации, фотографии, схемы, графики и др.). Невербальный компонент может быть изучен сам по себе или в противопоставлении вербальному. Изображения часто анализируются с точки зрения их роли в репрезентации культуры: каким образом фотографии и другие иллюстрации передают знания о мире, какая культурологическая информация закодирована в невербальном элементе, каков манипулятивный потенциал изображений, включенных в учебник, их стереотипизированность и др. Так, критический анализ учебника позволяет выявить идеологическую природу создания смысла путем взаимодействия мультимодальных компонентов, интерактивность таких материалов и дидактическую модель, в рамках которой учащиеся знакомятся с ними [Weninger 2020]. Анализ нескольких учебников английского языка, используемых в корейских школах, показал, что они являются эффективным средством построения «моста» между Южной Кореей и англоязычным миром, однако, изображения, используемые в учебниках, по-прежнему ориентированы на запад и акцентируют идеи превосходства носителей языка (так называемый феномен «native-speakerism») [Joo, Chik, Djonov 2020]. Интересным является исследование отношения обучающихся к мультимодальным материалам учебника английского языка, используемого в школах Тайваня. Бимодальные тексты (содержащие визуальный и вербальный компоненты) вызвали наибольший отклик у участников эксперимента, доказав, что изображения не только облегчают понимание текста, но и способствуют более глубокому проникновению в содержание текста и его критическое осмысление [Yu, Chang 2019].

Рассмотрим образ России, представленный в мультимодальных материалах учебников английского языка серии Headway, особое внимание уделено иллюстрациям. Мы проанализировали учебники первого (1997 г.), второго (2000 г.), четвертого (2011 г.) и пятого (2019 г.) изданий. Методом сплошной выборки было отобрано двадцать изображений, связанных с представлением образа России. Количественное распределение иллюстраций по изданиям представлено на рис. 1.

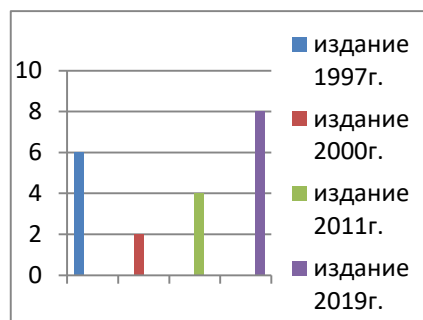


Рис. 1. Количественное соотношение иллюстраций в учебниках Headway

Таким образом, первое и последнее издание данного учебника чаще всего используют визуальные образы, связанные с Россией. Рассмотрим характер изображений и их функции в учебниках разных поколений.

Среди основных функций невербальных элементов учебника выделяют: информирующую (иллюстрация сопровождает текст), побуждающую (иллюстрация стимулирует обсуждение), мнемоническую (активизация разных каналов восприятия для лучшего понимания и запоминания материала), страноведческую (в иллюстрации закодирована культурологическая информация), пропедевтическую (изображение готовит к восприятию новой информации, облегчает его), мотивационную и эстетическую (иллюстрации пробуждают интерес к учебнику и, следовательно, к предмету) [Воробьев 2018].

В первом поколении учебников (Headway 1st edition) зафиксировано шесть изображений, представляющих образ России через: 1) русский язык – изображение транслитерированного приветствия на русском языке “privyet” (Elementary с. 7) выполняет страноведческую функцию для обучающихся не носителей русского языка, и мотивационную для русскоязычных обучающихся. Слова из родного языка (включенные в текст или помещенные на изображение, а не используемые в качестве инструкций к заданиям) на страницах учебника английского языка способствуют сближению родной и чужой культуры; 2) изображение русской церкви (круглые купола православной церкви (Elementary с. 20) – в данном случае изображение находится на заднем плане и вряд ли его связь с русской культурой будет считана учащимися не носителями русского языка. Для русскоязычных обучающихся эта иллюстрация выполняет эстетическую функцию и сопровождает текстовый материал, содержащий ссылки на Россию; 3) искусство – портрет Рудольфа Нуриева (Elementary с. 42) включен в грамматическое упражнение. В данном случае фотография выполняет эстетическую и мнемоническую функции, так как задание не предполагает какую-либо работу с иллюстрацией; 4) политику – фото М. Горбачева и Р. Рейгана (Elementary с. 49) сопровождает мини-текст о политических собы-

тиях 1980-х годов. Функции невербального элемента этого мульти-модального текста – информирующая и мнемоническая; 5) достопримечательности России представлены фотографией Красной площади и Кремля (Elementary с. 84), которые выполняют страноведческую функцию вместе с вербальной частью материала (необходимо сопоставить название города и то, чем можно заняться там – «*walk in Red Square*»); 6) погоду – актуализация стереотипа о суровом российском климате реализована в форме таблицы погоды в крупных городах разных стран (Elementary с.87); функция иллюстрации в данном случае – страноведческая и информирующая, так как обучающиеся узнают и сопоставляют погоду в разных странах. Данные изображения содержат минимальное количество культурологической информации, которая ограничена некоторыми знаниями о Москве, стереотипом о холодной погоде и политике, они выполняют схожие функции – эстетическую, мнемоническую, страноведческую и информирующую.

Во втором поколении учебников Headway (New Headway 2nd Edition) авторы оставили лишь два изображения, связанных с образом России – транслитерированное приветствие “*privyet*” (Elementary с. 8) и фото Рудольфа Нуриева (Elementary с. 47). Стоит отметить, что, несмотря на сохранение тематики и функций визуальных элементов, сами изображения были изменены. Так, если в первом поколении учебника мы видим только фотопортрет артиста балета, который не указывает ни на род его деятельности, ни на национальность, то во втором издании представлен эпизод из танца (ср. рис. 2 и рис 3). Таким образом, можно говорить о трансформации функции визуального ряда с эстетической на информирующую и мнемоническую.



Рис. 2. Иллюстрация из учебника Headway 1st edition (1997 г.)



Рис 3. Иллюстрация из учебника Headway 2nd edition (2000 г.)

Четвертое поколение учебника (New Headway 4th Edition) насчитывает четыре иллюстрации, относящихся к образу России. Тематические области и функциональная нагрузка невербальных материалов не изменились, но улучшилось качество самих изображений, что позволяет связывать фото с реалиями нашей страны не

только носителям русской культуры. Можно говорить об усилении роли мотивационной и страноведческой функций.

Наиболее полно (из рассмотренных учебников) образ России представлен в последнем на сегодняшний день, пятом, издании (New Headway 5th Edition). Здесь мы выделили 8 иллюстраций, отсылающих к образу России. Например, использован флаг и схематическая карта страны (Beginner с. 17), портрет Льва Толстого (Beginner с. 84), фото со встречи В. Путина и Дж. Буша (Elementary с. 62), изображение Красной площади (Elementary с. 94), портрет В. И. Ленина на фоне революционных лозунгов (Advanced с. 99), иллюстрация холодной погоды в России (Upper-intermediate с. 86). Рассмотрев все иллюстрации, можно сделать вывод, что, во-первых, улучшилось их качество, символы страны (например, Кремль) стали более узнаваемы и отчетливы, во-вторых, добавлены такие элементы как флаг и карта, в-третьих, количество визуальных образов, связанных с Россией выросло. Однако образ нашей страны по-прежнему строится лишь на скудных и стереотипичных фактах, таких как суровый климат, вовлеченность русских в политику и др. (рис. 4, рис. 5).



Рис. 4. Иллюстрация из учебника Headway 5th edition (2019 г.)



Рис. 5. Иллюстрация из учебника Headway 5th edition (2019 г.)

В целом, иллюстрации выполняют те же функции, что и в более ранних изданиях данного учебника: эстетическую, мнемоническую, страноведческую и информирующую. Появляется визуальный материал, наделенный новой функцией – побуждающей, что проявилось во включении информации о России в тексты и задания, предполагающие обсуждение разнообразных вопросов.

Таким образом, невербальное содержание учебника не подверглось существенной трансформации за прошедшие 26 лет с момента выхода первого издания учебника Headway. Серьезные изменения затронули лишь в качестве самих изображений – культурологическая информация считывается лучше, иллюстрации стали более красочными и привлекательными, их функции выходят за рамки эстетического сопровождения текстового материала, иллюстрации используются как стимул для дискуссии и дополняют тексты культурологической информацией. Тем не менее, рассмотренные учебники английского языка содержат мало ссылок на российские

реалии, несмотря на то, что они являются довольно популярными в нашей стране. Считаем, что учебники иностранного языка, изданные за рубежом, не должны ограничиваться подробным описанием (вербальным и невербальным) культуры англоязычного мира, авторам необходимо выходить за рамки своей культуры, отказываться от стереотипизированного представления других культур и включать в учебник нетривиальные факты, которые будут повышать интерес учащихся к предмету, расширять их кругозор и формировать таким образом межкультурную компетенцию. Несмотря на то, что до сих пор существуют разные мнения о балансе родной и чужой культуры в учебниках английского языка, «решение может быть найдено в замене западных культурных ценностей на общемировые, что даст возможность культурному саморазвитию людей, принадлежащих разным культурам» [Zareia, Khalessib 2011: 300].

ЛИТЕРАТУРА

Безрогов В. Г. Иллюстрация в учебнике – коммуникация или ослепление? // Международный журнал исследований культуры. 2017. Вып. 2 (27). С. 97-111.

Воробьев Ю. А. Дидактический потенциал иллюстраций в учебниках по иностранному языку для специализированных вузов // Медиа сфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве : сб. ст. / под ред. С. В. Венидиктова. 2018. С. 37-41.

Espinar A. L., Rodriguez A. R. The development of culture in English foreign language textbooks: the case of English File // Lfe-revista de lenguas para fines especificos. 2019. № 25-2. P. 114-133.

Huang P. Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 21. P. 87-99.

Joo S. J., Chik A., Djonov E. The construal of English as a global language in Korean EFL textbooks for primary school children // Language culture and curriculum. 2020. № 22-1. P. 68-84. DOI: 10.1080/13488678.2019.1627636.

Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 256p.

Nhan N. T., Yutdhana S. An Analysis of Cultural Contents Embedded in English Textbooks for the Upper Secondary Level in Vietnam // Pertanika journal of social science and humanities. 2019. № 27-3. P. 1541-1556.

Tum G., Uguz S. An investigation on the cultural elements in a Turkish textbook for foreigners // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 158. P. 356-363.

Vinall K., Shin J. R. The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalization // Language culture and curriculum. 2019. № 32-2. P. 173-190. DOI: 10.1080/07908318.2018.1513022.

Weninger C. Multimodality in critical language textbook analysis // Language culture and curriculum. 2020. DOI: 10.1080/07908318.2020.1797083.

Yu W. C., Chang P. C. Taiwanese senior high school students' conceptions of textual and visual elements in English textbooks: an exploratory study // Taiwan journal of TESOL. 2019. № 16-2. P. 71-99. DOI: 10.30397/TJTESOL.201910_16(2).0003.

Zareia G. R., Khalessib M. Cultural load in English language textbooks: an analysis of Interchange series // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 15. P. 294-301.

УДК 378.016:811.111

Пирожкова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: irene22@live.ru

**РОЛЬ УЧЕБНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Ключевые слова: английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; учебники английского языка; учебные материалы; коммуникативный подход; студенты; неязыковые специальности.

Аннотация. В статье рассмотрена роль учебника в изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Цель исследования заключается в описании и анализе точки зрения студентов на содержание учебника и его роль при аудиторных занятиях. Материалом для статьи послужили 68 анкет студентов 1 и 2 курсов, содержащие ответы на вопросы об учебнике английского языка. Сделан вывод о необходимости использования учебного пособия в качестве ключевого элемента процесса обучения. Отмечена важность адаптации учебных материалов под потребности студентов и их уровень владения языком.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

ROLE OF A TEXTBOOK IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Keywords: English language; methodology of teaching English; methodology of the English language at the university; English textbooks; educational materials; communicative approach; students; non-linguistic specialties.

Abstract. The article discusses the role of a foreign language textbook in teaching non-linguistic students. The goal of this paper is to describe and analyze the students' view on the textbook content and its role in learning process. The material for this study is 68 questionnaires of first and second year students learning English in the Ural state university of economics. A conclusion is made about the importance of a textbook, which, according to the students, is the key element of learning. The importance of adaptation of textbook materials to the language level of students and their needs is emphasized.

Иностранный язык входит в базовую часть всех учебных программ бакалавриата, реализуемых в вузах России. Важность изучения иностранного языка продиктована расширением международных контактов, унификацией систем образования России и европейских стран, что позволяет выпускникам российских вузов продолжать обучение за рубежом, профессиональной мобильностью и другими тенденциями, характерными для эпохи глобализации. В педагогической науке учебник принято считать ключевым элементом процесса обучения. Существует достаточно большое количество работ, посвященных теории учебника [Бим 1977; Пассов 2004; Витлин 2007 и др.] Тем не менее, стремительное развитие общества ведет к изменению потребностей студентов при изучении иностранного языка, следовательно, меняются и проблемы, связанные с учебниками иностранного языка. Кроме того, появляются различные подходы к преподаванию языка, которые по-разному оценивают роль учебника. Так, метод Догме (Dogme teaching) призывает отказаться от чрезмерного использования учебника, заменив систему текстов и упражнений реальным общением. Авторы и последователи данного метода утверждают, что учебник лишь усложняет процесс изучения иностранного языка, создает искусственную среду, снижающую мотивацию к обучению [Thornby 2009]. Однако многолетний опыт преподавания английского языка в вузе показывает неготовность студентов к отказу от учебника, так как именно учебник наглядно представляет план обучения, определяет объем изучаемого материала, формулирует задания, дает образцы для построения собствен-

ного высказывания и т. д. Студенты младших курсов (именно об этой ступени обучения идет речь в данной статье), натренированные на сдачу единого государственного экзамена в форме теста, испытывают серьезные затруднения в формулировании собственных развернутых высказываний. Преподавателю необходимо сформировать навык построения объемных высказываний на иностранном языке с помощью учебника, который снимает возникающие сложности и формирует иноязычную коммуникативную компетенцию. Говоря о преподавании иностранного языка студентам нефилологических специальностей, нужно отметить, что иностранный язык для них это, прежде всего, средство получения профессиональной информации, средство общения письменно и устно. Отсюда вытекает необходимость формирования профессиональных компетенций наряду с овладением иноязычной коммуникативной компетенцией у студентов-нелингвистов. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, выпускники высших учебных заведений, обучающиеся по программам бакалавриата, должны обладать способностью к деловой коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках [Приложение ФГОС утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 года № 809].

Интересную точку зрения на требования, предъявляемые к учебникам иностранного языка для студентов неязыковых специальностей, высказывает В. К. Колобаев [Колобаев 2014: 85]. По его мнению, авторский коллектив должен включать авторов, проживающих в стране, где ведется преподавание; учебник должен содержать аутентичные тексты достаточно большого объема; должна обеспечиваться повторяемость слов, входящих в необходимый лексический минимум; тексты должны содержать материал, знакомый учащимся, то есть быть доступными для понимания; должно быть представлено деление на активную и пассивную лексику (В. К. Колобаев). Учебник, используемый в УрГЭУ для обучения студентов 1 и 2 курсов иностранному языку, в большей степени отвечает вышеуказанным требованиям. Рассмотрим мнение студентов, использующих данное пособие на занятиях.

Для определения роли учебного пособия на занятиях по английскому языку в Уральском государственном экономическом университете, был проведен опрос студентов 1 и 2 курсов направлений «Менеджмент» и «Информационные технологии». В опросе приняло участие 68 студентов. На вопрос «Нужен ли учебник английского языка на занятиях» абсолютное большинство респондентов (90%) ответили утвердительно, подчеркнув, что учебник четко указывает какой материал нужно выучить, представляет этот материал в упорядоченном виде (в форме юнитов на разные темы), из-

бавляет от необходимости самостоятельного поиска материала. Несколько студентов (10%) предпочли бы отказаться от учебника в пользу использования материалов сети Интернет, игровых технологий, музыки и видео на занятиях по иностранному языку. Среди основных плюсов организации учебного процесса с опорой на учебник, студенты отметили хорошо подобранные упражнения, наличие тематических текстов, упражнений на аудирование, сопровождение заданий образцом выполнения. Тем не менее, большая зависимость от учебника может осложнить процесс изучения иностранного языка. Например, по оценкам студентов, учебник не учитывает разный уровень студентов одной группы. Действительно, в последнее время наметилась тенденция к укрупнению групп иностранного языка (на сегодняшний день в группе может быть до 20 студентов), поэтому не представляется возможным объединять в группу студентов с одинаковым уровнем владения языком. Преподаватель, в данном случае, должен модифицировать содержание учебника таким образом, чтобы у студентов с более низким уровнем не возникало серьезных трудностей в процессе изучения языка. Кроме того, среди возможных недостатков учебника студенты отметили однотипность заданий и их низкую эффективность в связи с этим, отсутствие новой информации о культуре, последних достижениях в области их профессиональных интересов и низкую профессиональную ориентированность учебных материалов. Здесь необходимо отметить, что речь идет о преподавании дисциплины «Иностранный язык», которая не предполагает серьезного углубления в профессиональную область, хотя темы профессионального самоопределения, особенностей обучения для овладения профессией, мотивации и достижений в сфере компьютерных технологий раскрываются в содержании разных юнитов. Последний вопрос анкеты касался предложений по улучшению учебных материалов, среди которых студенты выделили использование видеоматериалов, большего количества текстов и заданий на профессиональную тему, использование игровых форм работы и контроля. Эти пожелания должны быть учтены преподавателем в процессе обучения.

В данной статье мы не даем оценку тому или иному учебнику, мы лишь пытаемся определить его роль в процессе изучения иностранного языка с точки зрения субъектов учебной деятельности. Можно сделать вывод о высокой роли учебника иностранного языка на младших курсах российского вуза и о необходимости избирательного подхода к его использованию (адаптация учебных материалов к уровню владения языком студентами академической группы, привлечение дополнительных материалов, замена некоторых формулировок заданий для более разнообразных форм работы и использование ИКТ для повышения мотивации к предмету).

ЛИТЕРАТУРА

Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания). М. : Рус. яз., 1977. 288 с.

Витлин Ж. Л. Теоретические и методические основы учебников первого иностранного языка для вузов // Иностранные языки в школе. 2007. № 3. С. 45-50.

Колобаев В. К. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе: к проблеме выбора учебника // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : мат-лы девятой междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Л. В. Вершинина. Самара : Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад., 2014. С. 85.

Пассов Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4. С. 39-45.

Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. Peaslake : DELTA Publishing, 2009. 250 p

УДК 378.016:811.161.1

Ряпосова Анна Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Международного института иностранных языков, Чжэцзянский университет международных исследований; 299 Liuhe Road, Xihu District, Hangzhou, 310023, Zhejiang, China. Zhejiang International Studies University, College of International Education; e-mail: annaflf@mail.ru

Кун Линь,

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Международного института иностранных языков, Чжэцзянский университет международных исследований; 299 Liuhe Road, Xihu District, Hangzhou, 310023, Zhejiang, China. Zhejiang International Studies University, College of International Education, office № 315; e-mail: konglin871115@126.com

ВКЛЮЧЕНИЕ ЛЕКСИКИ МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова: сленг; молодежный жаргон; функции молодежного жаргона; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; формы обучения; методы обучения; китайские вузы.

Аннотация. Статья посвящена опыту работы по включению лексики молодежного жаргона в процесс обучения русскому языку китайских студентов. Изучение молодежного жаргона с позиций лингводидактики и методики обучения русскому языку как иностранному является чрезвычайно актуальным. Осознанное владе-

ние жаргонной лексикой формирует языковую и коммуникативную компетенции, способствует эффективности межличностного взаимодействия. Традиционная методика обучения русскому языку в Китае делает акцент на литературном языке, поэтому предлагается возможность изучения русского молодежного жаргона в практике обучения русскому языку как иностранному в рамках факультативного курса.

Riaposova Anna Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language, Zhejiang International Studies University, College of International Education, Hangzhou, China

Kong Lin,

Candidate of Philology, Head of Department of Russian Language, Zhejiang International Studies University, College of International Education, Hangzhou, China

**INCLUSION OF YOUTH JARGON VOCABULARY
IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE AT A CHINESE UNIVERSITY**

Keywords: slang; youth jargon; functions of youth jargon; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; Chinese students; forms of education; teaching methods; Chinese universities.

Abstract. The article is devoted to the experience of including the vocabulary of youth jargon in the process of teaching Russian to Chinese students. The study of youth jargon from the perspective of linguodidactics and methods of teaching Russian as a foreign language is extremely relevant. Conscious knowledge of slang vocabulary forms language and communication skills, contributes to the effectiveness of interpersonal interaction. In the traditional method of teaching Russian, education in China is focused on the literary language, so we offer to study youth slang as part of an optional course.

Молодежный жаргон является одной из некодифицированных подсистем современного языка и активно используется не только в повседневном общении, но и в российских средствах массовой информации, современной русской литературе, кинематографе. Отечественными лингвистами данная проблематика основательно разработана и изучена: описана лексико-понятийная система жаргона, выявлены механизмы и способы словотворчества, рассмотрена история и обозначены причины возникновения жаргонизмов, источники пополнения речи жаргонной лексикой, классифицированы функции и пр. (Э. М. Береговская, В. Д. Бондалетов, В. И. Жельвис, Л. П. Крысин, Л. И. Скворцов, Л. В. Щерба, В. Н. Ярцева и другие). А коммуникативная, экспрессивная, контактная функции жаргона побуждают преподавателей иностранных языков задуматься о целе-

сообразности включения жаргонной лексики в процесс обучения языку.

Исследуя молодежный жаргон в немецком и русском языке, М. Ю. Россихина отмечает, что некоторые жаргонные наименования свидетельствуют о том, что у молодых людей в разных странах возникают не только похожие, но иногда даже совершенно одинаковые ассоциации (например, в использовании жаргонизмов *тыква* и *дыня* для обозначения головы) [Россихина 2018: 277-282].

В. В. Артамонова, Д. А. Аксенова, описывая свой опыт преподавания русского языка иноязычной аудитории, предлагают системный подход к изучению сленговой лексики, так как он способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов, позволяет им избежать коммуникационных провалов и неудач, дает возможность оптимального выбора речевых стратегий в той или иной ситуации [Артамонова, Аксенова 2019: 30-33].

О необходимости владения жаргонной лексикой говорят и Ван Синхуа и А. В. Курьянович, отмечая, что знание и целесообразное, оправданное владение жаргонным стратом как социолектом в определенной степени формируют языковую и шире – коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции носителя, поскольку способствуют реализации задач, связанных с эффективностью межличностного взаимодействия. При этом, отмечают исследователи, особенно значима результативность речевого взаимодействия в условиях живой, спонтанной, неподготовленной, т. е. естественной речи [Ван, Курьянович 2016: 10].

Преподаватель кафедры теории языка и методики обучения русскому языку Томского государственного педагогического университета Ван Синхуа в своей работе о русском и китайском молодежном жаргоне говорит, что русский молодежный жаргон и его единицы стали составной частью дидактической базы в освоении русского языка в Китае и активно используются на занятиях по лексикологии, разговорной практике, аудированию, лингвострановедению и пр. [Ван 2017: 251]. Возможно, такая практика и существует в крупных университетах, но, по нашим наблюдениям, традиционные методики преподавания русского языка китайским студентам ориентированы на литературный русский язык и литературную разговорную речь, с чем мы, конечно же, совершенно согласны. Анализ основных учебников по грамматике, лексике, чтению, аудированию, устной речи и пр. показывает, что жаргонизмы встречаются в них крайне редко. Из университетского курса китайские студенты узнают незначительный объем молодежной жаргонной лексики. Только некоторые старшекурсники знакомятся с молодежным сленгом благодаря самостоятельному просмотру русских сериалов, юмористических роликов, общению в чатах с русскоговорящими студентами.

Поэтому мы разработали и предложили студентам нашего вуза факультативный курс по изучению молодежного жаргона.

В рамках данного курса были составлены небольшие тематические словари-минимумы жаргонной лексики. За основу для перевода был взят «Новый русско-китайский словарь сленга» [Дин Синь 2008], русские жаргонизмы мы дополнили некоторой информацией об их морфологических особенностях.

Мы условно разделили отобранный для изучения лексический материал на две группы: 1) бытовой студенческий жаргон; 2) компьютерный жаргон и англицизмы в молодежном сленге. Приведем примеры некоторых слов студенческого жаргона из предложенного нами словаря-минимума:

- **Абитура** *сущ., ж.р., нет формы мн.ч.*

高校应招生；中学应届毕业生

Например: Летом в университетах Москвы много абитуры.
夏天在莫斯科的大学里有许多高校应招生。

- **Академка, -и** *сущ., ж.р.* 休学

Например: Хочу взять академку на 1 год. 想休学一年。

- **Забить - забивать** (на что-либо) *глагол, сов./нес.вид*

1) [大学生, 中小學生, 运动] 无正当理由的缺课, 缺席训练

2) [青年] 忘记不开心的事

Например: Студент забил на пары в понедельник.
这个学生周一逃课了。

– Забей на всё! Пойдем гулять!

– Нет, не могу. Надо сделать перевод.

– Забей на это! 散步去!

– Нет, я не могу. 我需要做翻译。

- **Завалить – заваливать** (кого? что?) *глагол, сов./нес.вид*
没通过(某科)考试, 得不及格分数

Образует сущ. м.р.: «завал»

Например: Студент завалил два экзамена в зимнюю сессию.
学生在冬季学期里两门考试都挂了。

– Сколько у тебя завалов в сессию?

– Только один.

– 期末你得了多少分?

– 只有一分。

- **Общага, -и** *сущ., ж.р.* 宿舍

Например: Мы живём в общежитии. 我们住在宿舍里。

Система заданий и упражнений, которые студенты выполняют на занятиях, направлена на освоение лексики и грамматических особенностей студенческого жаргона через комплексное развитие

речевых умений (говорения, чтения, аудирования и письма). Кроме того, обязательно делается акцент на том, что эту лексику можно использовать исключительно в ситуациях неформального общения и только в разговорной речи со сверстниками.

Приведем примеры некоторых заданий:

1. Составьте предложения со словами из словаря-минимума «Студенческий жаргон», используя в первом примере жаргонизм, а во втором нейтральный синоним. Например: *Этим летом в нашем универе много абитуры / Этим летом в нашем университете много абитуриентов / ...в наш университет поступает много выпускников школ.*

2. *Послушайте диалог студентов. Объясните, о чём идет речь? Назовите слова из студенческого сленга, которые вы услышали в диалоге. Прочитайте диалог в парах. Замените жаргонные слова нейтральными синонимами.*

– *Привет, Макс! Ты к экзамену готов?*

– *Привет, Ваня! Да, я по всем темам шпоры написал. А ты!*

– *Какие шпоры! Ты разве не знаешь, Сергей Петрович строгий препод, если увидит со шпорой – выгонит с экзамена.*

– *Для меня русская грамматика – это джунгли! Мне без шпор никогда не сдать!*

– *Макс, надо учить. Иначе завалишь экзамен у тебя будет хвост по грамматике.*

Студентам предлагаются ролевые игры, самостоятельное составление диалогов в зависимости от различных ситуаций (трудная сессия, проблемы в общежитии, новый ученик в группе и т. п.). В грамматических упражнениях отрабатывается умение правильно образовывать и употреблять видовременные формы глагола, склонять существительные. Для поддержания интереса и повышения мотивации на занятиях обязательно используются аудиовизуальные материалы, например, эпизоды из популярного российского ситкома «Универ» (показ шел на телеканале «ТНТ» 2008-2011 гг., телесериал про жизнь студентов, проживающих в одном блоке общежития).

Вторая предложенная нами для изучения группа жаргонной лексики – компьютерный сленг и англицизмы в молодежном жаргоне – вызывает особый интерес у студентов. Большая часть этих слов заимствована из английского языка. И когда преподаватель наглядно показывает процесс «русификации» (преобразование английского слова в кириллицу, добавление русских постфиксов и окончаний), то осознание, понимание значения и происхождения русского слова вызывает неподдельный восторг у студентов. Хотя возникают фонетические трудности, и приходится тщательно отрабатывать русское произношение и грамматические формы. Так, например, англицизм *бан* (от англ. *to ban* – запрещать) 禁言, 封号 китайские студенты пы-

таются произносить как [бэн], а некоторые даже произносят [пэн / пан], так как не научились различать парные по звонкости/глухости русские фонемы <б> и <п>. В таких случаях требуется дополнительная работа над фонетикой.

Кроме того, мы объясняем, что в процессе русификации слова приобретают возможность склоняться, спрягаться, менять частеречную принадлежность. В русском языке *бан* – это имя существительное, муж.род, мн.ч. – *баны*, имеет падежные формы. А чтобы получить глагол, необходимо добавить постфиксы – *ить*; нес.вид, спрягается – *меня банят, ты банишь, они банят* и т. п. У глаголов может появиться приставка. Например, *Меня забанили во всех социальных сетях. 我被所有社交网络禁言了。*

Пласт современных английских заимствований в русском языке сейчас очень большой, поэтому мы отобрали для изучения самые употребительные, на наш взгляд, слова, которые повсеместно встречаются в неформальном общении, в социальных сетях. Приведем отдельные примеры из словаря-минимума:

- Зафрендить (от англ. friend – друг), *глагол, сов.вид* 加为好友

Например: За последний месяц я зафрендил 50 человек в своем Вичате. 最近一个月里我的微信上加了50个好友。

- Кликнуть – кликать (от англ. click – щелчок, нажатие), *глагол, сов./нес.вид* 点击, 单击鼠标

Например: Нужно кликнуть по значку два раза, и тогда приложение откроется 需要双击这个图标就可以打开这个应用了。

- Фейк (от англ. fake – подделка), -и, *сущ., м.р.*; Фейковый, -ые *прилагательное* 虚假新闻

Например: Информация о пожаре оказалась фейком. 关于这场火灾的消息是假的。В американских и западных СМИ о России публикуют много фейковых новостей. 美国和西方媒体报道了许多关于俄罗斯的假新闻。

Лексико-грамматическая работа по изучению данной группы жаргонизмов строится на тех же принципах, что и со студенческим сленгом, и охватывает все виды речевой деятельности. В качестве аудиовизуальных материалов мы используем скриншоты из российских социальных сетей, популярные юмористические интернет-мемы, фрагменты песен русских рэперов.

Как показал наш опыт, факультативный курс вызвал живой эмоциональный отклик у китайских студентов: обучающиеся проявляли интерес к занятиям, с удовольствием выполняли задания, повышалась мотивация к обучению и снижался страх перед «трудным» русским языком. Исследование подтвердило, что на каком-то

этапе необходимо предоставлять китайским студентам набор слов и выражений из молодежного жаргона для понимания живого языка. Но при этом необходимо научить студентов критическому подходу к употреблению жаргонной лексики, корректному и аутентичному использованию жаргонизмом в зависимости от ситуации речевого общения.

ЛИТЕРАТУРА

Артамонова В. В., Аксенова Д. А. Лингводидактическая система изучения русской сленговой лексики в иностранной аудитории // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 30-33. URL: <file:///C:/Users/79193/Downloads/lingvodidakticheskaya-sistema-izucheniya-russkoy-slengovoy-leksiki-v-inostrannoy-auditorii.pdf> (дата обращения: 10.08.2020).

Ван Синхуа. Русские и китайские молодежные жаргонизмы как проявление национальной лингвокультуры и объект научного исследования // Сибирский филологический журнал. 2017. № 3. С. 248-257. URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1614/files/21.pdf> (дата обращения: 22.08.2020).

Ван Синхуа, Курьянович А. В. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания // Актуальные проблемы когнитивно-дискурсивной лингвистики. Вестник ТГПУ. 2016. № 3 (168). С. 9-14. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/sinkhua_v.91431682016.pdf (дата обращения: 25.08.2020).

Дин Синь. Новый русско-китайский словарь сленга. 丁昕新俄汉语俚语词典. Шанхай : Шанхайское издательство переводной литературы, 2008. 916 с.

Россихина М. Ю. Молодежный социолект как исторический и интернациональный феномен // Сибирский филологический журнал. 2018. № 3. С. 274-282. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-sotsiolekt-kak-istoricheskiy-i-internatsionalnyy-fenomen/viewer> (дата обращения: 19.08.2020).

УДК 378.016:81'42

Скворцова Ирина Анатольевна,

доцент, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62/45, каб. 454; e-mail: toirinask@gmail.com

КОНЦЕПТЫ ЦВЕТА В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: концептосфера; концепты; цвета; когнитивно-дискурсивные технологии; ассоциативные эксперименты; коннотация; русская лингвокультура; китайская лингвокультура; лингвокультурология; межкультурные коммуникации; русские студенты; китайские студенты.

Аннотация. В статье рассматривается концепт цвета как составляющая когнитивно-дискурсивной технологии при обучении русских и китайских студентов межкультурной коммуникации. Целью статьи является анализ содержания базовых концептов цвета и семантическая составляющая языковых единиц, их содержащих, которые были воспроизведены в ходе ассоциативных экспериментов. Анализ материала позволяет сравнить структуру концептов цвета разных лингвокультур и выявить их этнические особенности. Это поможет избежать барьеров, возникающих в процессе межкультурной и межличностной коммуникации. Полученные результаты могут использоваться в курсах по межкультурной коммуникации для студентов вузов.

Skvortsova Irina Anatolievna,

Associate Professor, Senior Lecturer of Department of Business Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

COLOR CONCEPTS IN A COGNITIVE-DISCOURSIIVE TECHNOLOGY FOR TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

Keywords: concept sphere; concepts; colors; cognitive-discursive technologies; associative experiments; connotation; Russian linguoculture; Chinese linguistic culture; cultural linguistics; intercultural communication; Russian students; Chinese students.

Abstract. The article examines the colour concept as a component of cognitive-discursive technology in teaching intercultural communication to Russian and Chinese university students. The purpose of the article is to analyze the content of the basic colour concepts and the semantic component of linguistic units containing them, which were reproduced in the course of associative experiments. Analysis of the material of the experiments enables to compare the structure of colour concepts of different

linguistic cultures and to reveal their ethnic characteristics. This will help to avoid barriers in intercultural and interpersonal communication. The results obtained can be used in courses on intercultural communication.

Молодые люди, которые в настоящее время учатся в вузах, в основном принадлежат к поколению Z, которое демографы обычно определяют как родившихся после 1997 года. Повсеместное распространение технологий в их жизни повлияло на то, как они общаются и учатся. Задача обучения этих студентов заключается в том, чтобы выйти за рамки традиционных стратегий и найти способы будить их воображение, поддерживать их интерес и усиливать их мотивацию.

Одним из таких способов может быть когнитивно-дискурсивная стратегия, основанная на интегрированном подходе к формированию иноязычной межкультурной компетенции. В рамках этой стратегии в содержание обучения интегрируются социокультурные дидактические единицы, например, концепт, являющийся одним из ключевых в исследовании этнической языковой картины мира. Это позволяет более глубоко осознать явления другой культуры и способствует развитию межличностной и межкультурной коммуникации. [Соболева 2013: 182-185].

Использование когнитивно-дискурсивной технологии предполагает методику обучения, которая включает комплекс заданий, соответствующий поэтапной реализации когнитивной деятельности обучающихся и преподавателя, примером чего может служить проектная деятельность. Эта образовательная технология помогает создавать благоприятные условия, в которых студенты вовлекаются в активную когнитивную деятельность [Минакова 2018: 125-129]. Создаются условия для более осознанного осмысления природы языка как средства межкультурной коммуникации, а также для моделирования учебного процесса таким образом, чтобы студенты смогли раскрыть для себя язык и культуру во всей их полноте и глубине. [Алмазова 2017: 116-132; Мильруд 2015: 104-115].

Данная статья посвящена изучению базовых концептов цвета в русской и китайской культуре. В последнее время цвет изучается с разных точек зрения и вызывает интерес исследователей, работающих в разных направлениях, таких как восприятие цвета и его символика в различных культурах, концепты цвета во фразеологии и в межкультурной коммуникации.

В разные эпохи концепт цвета переосмысливается в силу того, что цветовая среда меняется, и семантика цвета модифицируется. Цветовое видение мира с течением времени обретает сложную и разнообразную систему смыслов и коннотаций. Так как практически все объекты окружающей среды обладают цветовой характеристикой, цвет является одним из важнейших явлений действительно-

сти. Универсальность базовых цветообозначений объясняет присутствие концепта цвета в любом языке. Важным условием взаимопонимания представителей разных культур в процессе межкультурной коммуникации является изучение национальных особенностей обозначения цвета. Специфика восприятия цвета предопределяется культурно-историческим развитием, природно-климатическими условиями и национальным менталитетом.

Целью статьи является анализ содержания базовых концептов цвета, и языковых единиц, которые были воспроизведены российскими и китайскими студентами, с последующим определением их национально-специфических характеристик. Для исследования было привлечено 75 студентов экономического университета – носителей русского и китайского языков, изучающих межкультурную коммуникацию. Эти языки не являются близкородственными, и изучение семантики цвета проводилось с использованием методик ассоциативного эксперимента и сравнения. Анализ материала ассоциативных экспериментов дает возможность сравнить структуру концептов цвета разных лингвокультур и выявить их этнические особенности.

В экспериментальных данных выявлен ряд структурных компонентов концептов цвета: целостный образ (перцептивный образ), формирующийся при отражении действительности органами чувств; когнитивный образ, возникающий при метафорическом осмыслении окружающего мира; а также интерпретационное поле, состоящее из нескольких зон, в том числе социально-культурной и паремиологической [Попова 2000: 11-21]. Первая включает в себя когнитивные признаки, связанные с культурой народа и ее бытовыми элементами, а когнитивные признаки второй зоны интерпретационного поля отражаются в пословицах и поговорках. В этих двух зонах ярко выражена национально-культурная специфика.

Материал ассоциативных экспериментов показывает, что базовые цвета *белый, черный, красный, синий и зеленый* совпадают в цветовой картине мира русской и китайской лингвокультур как наиболее активные. Однако порядок цветов отличается: у русскоязычных сначала *белый*, затем следуют *синий (голубой), красный, черный, зеленый*; тогда как у носителей китайского языка сначала *красный*, затем *черный, синий, белый и зеленый*.

Доминантная тройка цветов *красный, черный, белый* является характерной для всех лингвокультур, это объясняется тем, они считаются наиболее древними цветами культуры человека. *Зеленый и синий* являются частью окружающей природы и наблюдаются повсеместно.

С помощью ассоциативных полей, сформированных в ходе ассоциативных экспериментов, была выявлена семантическая состав-

ляющая цвета в сознании говорящих на русском и китайском языках. Символические связи были выделены из когнитивных образов концептов цвета. Ассоциации с базовыми цветами у участников экспериментальной группы приведены в таблице.

Цвет	Ассоциации у носителей русского языка	Ассоциации у носителей китайского языка
Белый	Свет, день, снег, зима, чистота, чистота и порядок, чистота помыслов, невинность, свобода, пространство (белый свет), согласие, свадьба (белое платье невесты), жизнь, непохожесть (белая ворона), сочетание всех цветов	Смерть, похороны (белое дело, белый конверт, цвет зала на похоронах), траур, траурные одеяния, мир мертвых, пустота, холод, отсутствие цвета («пустой» цвет)
Черный	Темнота, ночь, тьма, мрак, грязь, земля, хаос, печаль, смерть, похороны, траурные одеяния, цвет официальной одежды, популярный цвет одежды	Темнота, отсутствие света, незаконность (черный рынок), популярный цвет одежды
Красный	Праздник (красный день календаря), яркость (красная рубаха), радость, красота (красная девица, Красная площадь), молодость, огонь (красный петух), солнце, жизнь (весна красна, лето красное), здоровье, сила, энергия, страсть, любовь	Праздник, свадьба (красный конверт), Новый год, радость, удача, процветание, счастье, сила, огонь, энтузиазм, эмоции, любовь, цвет флага
Зеленый	Весна, природа, растения, лес, трава, экология (зеленый патруль), разрешение (зеленый свет), неопытность (молодо-зелено), зависть (позеленеть от зависти), тоска	Весна, трава, жизнь, польза, неверность (зеленая шляпа)
Синий (голубой)	Небо, небеса, вода, холод (посинеть от холода), романтичность, мечта (голубая), идеал, символ счастья (синяя птица), вера, верность, постоянство, спокойствие	Небо (храм Неба), спокойствие

Мы можем наблюдать совпадение когнитивных признаков концептов *черного* цвета – темнота, популярный цвет одежды; *красного* цвета – праздник, радость, сила, огонь, любовь; *зеленого* цвета – весна, трава; *синего* цвета – небо, спокойствие. Однако интерпретация концепта *белого* цвета характеризуется амбивалентностью, поскольку один и тот же цвет вызывает противоположные ассоциации в русской и китайской культурах: жизнь – смерть, свадьба – похороны, сочетание всех цветов – отсутствие цвета. В обеих культурах положительная коннотация найдена в оценочной зоне концепта *красный*, тогда как в концепте *черный* ярко выражена от-

рицательная коннотация. Биполярность семантики выявлена у концепта *зеленый*.

Кроме того, исследование национально-культурной специфики цветовой картины разных культур на основе фразеологических единиц этих языков, содержащих элемент цветообозначений, является интересным и перспективным направлением в изучении концепта цвета.

Проведенные ассоциативные эксперименты предоставили полезные данные, которые могут быть использованы для дальнейшего изучения и сопоставления цветовой картины мира с материалами других языков. При этом лингвокультурный анализ концепта цвета может способствовать преодолению барьеров, возникающих в процессе межкультурной коммуникации.

Полученные результаты могут использоваться в курсах по межкультурной коммуникации и переводу, а также в вузовской учебной практике (на занятиях по русскому и китайскому языкам).

ЛИТЕРАТУРА

Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халяпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116-132.

Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 104-115.

Минакова Л. Ю. Когнитивные и лингвистические аспекты обучения иноязычному профессиональному дискурсу на основе проектной деятельности // *Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов* / под ред. Л. П. Халяпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.

Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 30 с.

Соболева А. В. Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 6-2 (24). С. 182-185.

УДК 811.112.2'374

Стихина Ирина Александровна,

старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: aniris.irina@yandex.ru

ОБСЦЕННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКИХ СЛОВАРЯХ

Ключевые слова: фразеологизмы; фразеологические единицы; фразеология немецкого языка; немецкий язык; обценная лексика; диалектизмы; фразеологические словари; словари ругательств; лексикография.

Аннотация. В статье рассматриваются обценные фразеологизмы немецкого языка как отдельный пласт обценной лексики. Цель статьи – проанализировать ситуацию с охватом данного пласта специализированными немецкими словарями. Для этого изучались словарные статьи словарей обценной лексики на литературном немецком, на диалектах и фразеологические словари немецкого языка. В результате было выявлено большое количество фразеологических обценных выражений в словарях обценной лексики и фрагментарные включения таких лексем во фразеологические словари немецкого языка. Поскольку указанные лексемы представляют интерес с точки зрения функционирования в языке, отдельный словарь обценных фразеологизмов может быть как ценным исследовательским проектом, так и полезным справочным материалом.

Stikhina Irina Alexandrovna,

Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

OBSCENE PHRASEOLOGICAL UNITS IN GERMAN DICTIONARIES

Keywords: phraseological units; phraseological units; phraseology of the German language; German; obscene vocabulary; dialectisms; phraseological dictionaries; curse dictionaries; lexicography.

Abstract. The article considers obscene phraseological units in German language as a separate layer of obscene lexis. The aim of the article is to analyze how German dictionaries of special purpose span this layer. In order to do this the entries in dictionaries of obscene lexis in standard German and in dialects as well as in phraseological dictionaries of German language were considered. As a result a lot of obscene phraseological units were discovered in dictionaries of obscene lexis, but only fragmentary inclusion of such lexical items into phraseological dictionaries of German language should be stated. As lexical items mentioned above are interesting in the context of functioning in the language, a sep-

arate dictionary of obscene phraseological units could be a valuable research project as well as a useful information and reference source.

Обсценная лексика немецкого языка представляет собой обширный пласт, привлекающий внимание исследователей. Существует множество словарей ругательств немецкого языка (Schimpfwörterbücher und -Lexikone). Они могут включать диалектальную обсценную лексику, а также устаревшие, но известные благодаря литературным текстам обозначения. Содержание наиболее полного словаря ругательств представляет разные категории, среди которых может быть непристойная лексика сексуального характера. Например, «Das große Schimpfwörterbuch» Герберта Пфайфера содержит более 10 000 слов и выражений, включающих, по словам автора, «unflätige, blasphemische, frauenfeindliche oder anderweitig heikle Stichwörter, sofern sie zur Sache gehören» («нецензурные, богохульные, женоненавистнические и другие щекотливые с точки зрения этики слова, если они относятся к теме») [Pfeifer 1996: 8]. Однако некоторые словари, так, например, онлайн словарь «Schimpfwort Lexikon» [Schimpfwort Lexikon], по этическим и юридическим соображениям исключают расистскую обсценную лексику, ругательства сексуального характера. При этом гендерные ругательства составляют большую его часть, особенно в разделе «Женщины». Важным признаком качественного словаря является наличие комментария к каждой лексеме – помимо объяснения значения, происхождения, он содержит пометки, касающиеся употребления лексемы: её стилистические особенности, примеры, гнездо слов. В этом смысле вышеупомянутый онлайн словарь уступает словарю обсценной лексики Г. Пфайфера.

Поскольку ругательства характерны, прежде всего, для разговорной речи, особую роль играют диалектальные словари обсценной лексики немецкого языка – ведь несмотря на проникновение диалектов в язык литературы и культуры (публикации художественных произведений, театральные постановки и т. д.), диалекты преимущественно существуют в виде разговорной речи. Диалектальные словари обсценной лексики содержат, как правило, обширный материал в рамках конкретного диалекта (например, [Färver 1988; Erle 1993] и мн. др.), в то время как словари на литературном немецком (Hochdeutsch) включают ограниченное количество диалектизмов определённых регионов или конкретной местности [Pfeifer 1996: 496].

В словарях обсценной лексики, как, например, в словаре Герберта Пфайфера, преобладают обозначения лиц, то есть ругательства, направленные на людей. Это, большей частью, существительные, часто являющиеся составными словами с двумя основами

(«Fettarsch» – «жиртрест»¹; *Beißzange* – «пила», «сварливая баба»; *Erbsenzähler* – «крахобор» и т. д.); либо это понятия, выраженные несколькими словами, но являющиеся, по сути одной лексемой. То есть, речь идёт об идиомах – фразеологизмах «в узком смысле». По А. Н. Баранову – о «сверхсловных образованиях, которым свойственна высокая степень идиоматичности (невыводимости их значения из суммы значений составляющих) и устойчивости» [Баранов 1996: 60]. В немецком языкознании существует масса обозначений: *feste oder idiomatische Verbindungen* (устойчивые или идиоматические сочетания), *Redewendungen* (выражения), *Idiome* (идиомы), *Wortgruppenlexeme* (лексемы, включающие группы слов), *Phraseolexeme* (фразеолексемы), *Phraseologismen* (фразеологизмы) и пр. [*Redewendungen* 1998: 7]. Здесь мы называем их фразеологизмы, под которыми понимаем фразеологические обороты – «воспроизводимую в готовом виде языковую единицу, состоящую из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированную (т. е. постоянную) по своему значению, составу и структуре» [Шанский 1996: 22].

Остановимся на нескольких примерах из вышеуказанного словаря. В нём много обценных фразеологизмов, негативно обозначающих и женщин, и мужчин. Например, «*abgetakelte Fregatte*» – *verächtlich für eine verblühte, verlebt wirkende ältere Frau* (дословно «расснащённый фрегат»: метафорический перенос на человека – презрительно об отцветшей и одряхлевшей пожилой женщине) или «*aufgetakelte Fregatte*» – *abschätzig für eine ältere, auffällig herausgeputzte Frau* (наоборот, «оснащённый фрегат»: презрительно о пожилой расфуфыренной даме); «*alter Sack*» – *abfällig für einen alten Mann oder einen dummen Kerl* (дословно «старый мешок» (*ср. на русс. яз. «старый хрыч»*)) – презрительно о старом или глупом человеке); «*alter Esel*» – *abschätzig für einen Mann, der dadurch lächerlich erscheint, dass er sich trotz des Alters wie ein Junger gebärdet* («старый осёл» – презрительное обозначение мужчины, над которым насмехаются, поскольку он, несмотря на свой возраст, ведёт себя, как молодой человек»). Встречаются фразеологизмы, относящиеся к людям, живущим в определённой местности, например, «*Berliner Pflanze*» – *halb abschätzig, halb anerkennend für einen waschechten schlagfertigen Berliner, oft zu Mädchen und jungen Frauen gesagt* (дословно «берлинское растение»: одновременно презрительное и уважительное обозначение истинного бойкого берлинца, зачастую относится к девушкам и молодым женщинам). «*Berliner Pflanze*» – это также название крепкого алкогольного напитка из джина, маде-

¹ Здесь приведены аналогичные по смыслу русскоязычные ругательства.

ры, вермута с соком. Здесь тоже присутствует перенос значения – крепкий человек, человек «особой закваски».

Вышеупомянутый словарь содержит массу фразеологизмов с прилагательным «dumm» («глупый»). В качестве компонента слова этот корень входит в состав множества ругательств – Dummkopf, Dummhans, Dummbabbler (рус. яз. «дурак», «болтун» и т. п.), но может быть и отдельным компонентом фразеологической единицы. Например, «dumme Kuh/Sau/Nuß»; «dummer August»; «dummes Ding/Huhn/Luder/Stück». Среди приведённых примеров есть варианты одного и того же фразеологизма (их значения идентичны) и фразеологизмы, имеющие различные оттенки в значениях. Так, «dumme Nuß» и «dumme Sau» может обозначать недалёкого человека любого пола, а «dumme Kuh», «dummes Ding», «dummes Huhn», «dummes Stück» относится преимущественно к глупо ведущей себя женщине (с точки зрения раздражённого ругающегося). «Dummer August» – это, прежде всего, тот, кто смешит других – шут, балагур, клоун.

Если в словарях обценной лексики можно найти немало таких примеров, то в специализированных фразеологических словарях фразеологизмы обценного характера, негативным образом характеризующие/обозначающие человека, присутствуют фрагментарно с соответствующими стилистическими пометами – грубо, вульгарно, разговорный вариант. Например, такие фразеологизмы, как «dummer August» есть и в общем словаре фразеологизмов (с пометой разговорная речь – «umg.») [Redewendungen 1998: 161], и в словаре обценной лексики Г. Пфайфера [Pfeifer 1996: 92]; «Arsch mit Ohren» («задница с ушами») с пометой грубо («derb») в словаре фразеологизмов [Redewendungen 1998: 52; Pfeifer 1996: 25]; также «Hinz und Kunz» с пометой «umg.» (nach den Kurzformen der verbreiteten Vornamen Heinrich und Konrad – презрительно о любом возможном человеке, то есть каждый, любой, по кратким формам распространённых в средневековье имён Heinrich и Konrad [Redewendungen 1998: 342; Pfeifer 1996: 178]). Но большая часть обценных фразеологизмов оказывается неохваченной. При этом многие из них представляют интерес с точки зрения происхождения, оттенков значения и функционирования в языке. Соответственно, их включение существенно дополнило бы словарь фразеологизмов новыми лексическими единицами и их вариантами. Вместе с тем, наиболее «проблемные» с этической точки зрения тематические группы составители могли бы исключить, чтобы такой словарь не стал собранием исключительно непристойной вульгарной лексики. Сдержанные выражения, и даже выражения высокого стиля, уходящие корнями в историю и культуру, тоже могут являться обценными и быть очень интересными с точки зрения происхождения и исполь-

зования. Например, «*der hässliche Deutsche*» – «ужасный немец»: олицетворение неприятных качеств немцев, которые в других странах воспринимаются негативно из-за особенностей поведения (эгоцентризм, вульгарность и др.) – выражение получило распространение после выхода в Германии перевода книги «Безобразный американец», написанной 1958 году Юджином Бердиком и Уильямом Ледерером [Pfeifer 1996: 167].

Такой словарь стал бы крайне объёмным, но, при этом, безусловно, интересным и специалистам, и изучающим немецкий язык. Также отдельный словарь обценных фразеологизмов может быть как ценным исследовательским проектом, так и полезным справочным материалом.

ЛИТЕРАТУРА

Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Идиоматичность и идиомы // Вопросы языкознания. 1996. № 5. С. 51-64.

Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». 4-е., изд., испр. и доп. СПб. : Специальная литература, 1996. 192 с.

Erle J.-P. «Das Sachsen-Anhaltische Schimpfwörterbuch». Lauter jemeene Ausdricke. Nidderau : Naumann, 1993. 79 S.

Färver J. «Kölner Schimpfwörter». Hayit. Köln, 1988. 62 S.

Pfeifer H. Das große Schimpfwörterbuch. Wilhelm Heyne Verlag München, 1996. 559 S.

Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Band 11. Dudenverlag, 1998. 854 S.

Schimpfwort Lexikon. URL: <https://www.rindvieh.com/Derbvulgaer> (дата обращения: 22.06.2020).

УДК 378.016:81'271.2

Стурикова Марина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: sturikova_marina@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: иностранные студенты; межкультурные коммуникации; педагогические вузы; педагогические условия; учебные дисциплины.

Аннотация. Актуальность заявленной темы обусловлена увеличением миграционных потоков в России. Целью статьи является

формирование готовности иностранных студентов высшей школы к межкультурной коммуникации и выявление некоторых педагогических условий ее реализации. В статье ставится задача рассмотреть межкультурную коммуникацию студентов вуза не только как средство изучения учебных дисциплин, но и как возможность пребывания в социокультурном пространстве России. В результате анализа владения межкультурной коммуникацией иностранными студентами профессионально-педагогического вуза было выявлено, что изучение русского языка как иностранного влияет на расширение профессиональных знаний, умений, навыков и способствует расширению карьерных перспектив. Полученные результаты исследования дают возможность подготовить и апробировать комплекс специально разработанных заданий, который является необходимым и достаточным для эффективного формирования готовности иностранных студентов высшей школы к межкультурной коммуникации.

Sturikova Marina Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Russian and Foreign Languages, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

READINESS OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Keywords: foreign students; intercultural communication; pedagogical universities; pedagogical conditions; training disciplines.

Abstract. The relevance of the stated topic is due to the increase in migration flows in Russia. The purpose of the article is to form the readiness of foreign students of higher education for intercultural communication and identify some pedagogical conditions for its implementation. The article aims to consider the intercultural communication of university students not only as a means of studying academic disciplines, but also as an opportunity to stay in the socio-cultural space of Russia. As a result of the analysis of the intercultural communication skills of foreign students of a professional pedagogical University, it was revealed that the study of Russian as a foreign language affects the expansion of professional knowledge, skills, and contributes to the expansion of career prospects. The obtained results of the research make it possible to prepare and test a set of specially designed tasks, which is necessary and sufficient for the effective formation of readiness of foreign students of higher education for intercultural communication.

Сегодня готовность выпускников высшей школы к межкультурному обмену информацией становится чрезвычайно актуальной. Изменения, происходящие в стране на экономическом и социально-культурном уровне, способствуют росту межкультурной коммуникации, «расширению сотрудничества в международных образователь-

ных проектах, профессиональных контактов между представителями разных культур» [Галимзянова 2012], но при этом ее обязательным компонентом является свободное владение иностранным языком в том числе русским как иностранным, и нормами межкультурного общения. В связи с этим при обучении русскому языку как иностранному первоочередное внимание уделяется проблеме подготовки студентов к межкультурной коммуникации как важнейшему условию для их интегрирования в поликультурное пространство.

В нашем понимании «межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и воспринимают чужеродность партнера» [Галимзянова 2012].

Межкультурная коммуникация как связь и общение между представителями различных культур предполагает непосредственные контакты между людьми, разными социальными группами, социумами и опосредованные формы коммуникации (общение вербальное и невербальное, речь, письменность, коммуникация посредством интернета и др.). Изучение русского языка как иностранного должно изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой русского народа, однако «межкультурное общение подразумевает ещё и знание принятых ценностных ориентаций, правил и допущений данной языковой культуры» [Сажина 2017].

Для эффективности обучения студентов вуза и подготовки специалистов в соответствии с приоритетами проводимой государственной политики требуются преподаватели в области русского и иностранных языков, так как именно перед ними государство поставило большую задачу обеспечить базу межкультурного взаимодействия. Преподаватели языковых дисциплин должны «хорошо освоить методику и технологию передачи знаний в ходе моделирования иноязычных полилогов и диалогов» [Якушева 2013; Алыкпачева и др. 2013].

Межкультурное общение педагогов сегодня рассматривается многими исследователями высшей школы. В первую очередь это обосновано тем, что качественное образование связывается с коммуникативной компетенцией на русском языке как иностранном в профессиональной сфере деятельности. Перед выпускниками вузов этот аспект открывает большие возможности. В первую очередь – это перспектива проживания в России или возможность трудоустройства на более высокооплачиваемую работу в международную компанию. Также это развитие собственного интеллектуального потенциала, формирование уверенности в своих способностях, то есть

приобретение психолого-педагогических свойств устойчивости личности педагога к стрессовым ситуациям межкультурного общения

Обучение иностранных студентов в России способствует повышению их мотивации к языковому обучению вследствие того, что студенты рассматривают язык как средство изучения профильного предмета и получения новой информации по изучаемым дисциплинам. Стремление студента осмыслить и использовать предметный контент побуждает его изучать русский язык, получение профессионально значимой информации в значительной степени развивает навыки письменной коммуникации на русском языке. Изучение языка становится мощным инструментом для расширения профессиональных знаний и навыков и способствует расширению карьерных перспектив. «Студенты приобретают навыки работы в сотрудничестве, принятия решений, работы в команде и учатся быть независимыми. Гибкость такого подхода создает возможность легко адаптировать его к различным образовательным контекстам и системам» [Поленова 2017].

В том, чтобы межкультурная коммуникация иностранных студентов была эффективной, заинтересованы не только сами студенты, но и преподаватели языковых дисциплин. Успешное обучение помогает студенту в дальнейшей учебе, положительно влияет на построение отношений внутри коллектива и с преподавателями. От того, насколько успешной будет готовность студента к коммуникации, зависит его дальнейшая профессиональная карьера.

С целью проверки готовности иностранных студентов к межкультурной коммуникации мы провели опытно-экспериментальную работу с использованием различных методов, в том числе интерактивных методов обучения вследствие того, что они являются весьма эффективными в обучении русскому языку как иностранному, поскольку формируют у иностранных студентов готовность к принятию чужих национальных ценностей, традиций, норм и правил поведения. Среди интерактивных методов большое внимание было уделено методу игрового моделирования, так как использование данного метода на дисциплине «Русский язык как иностранный», «Деловой русский язык» предполагает ориентацию на будущую профессиональную деятельность обучаемых, «поскольку именно ее содержание должно, на наш взгляд, определять формы и методы обучения на занятиях» [Sturikova и др. 2016].

Готовность к межкультурной коммуникация в неязыковых вузах, безусловно, формируется у иностранных студентов на всех дисциплинах, но в большей степени на дисциплинах «Русский язык как иностранный», «Деловой русский язык», «Профессиональный перевод текста», «Межкультурное взаимодействие».

Сами обучающиеся считают, что для них владение межкультурной коммуникацией необходимо как для бытовой, так и для профессиональной сфер деятельности. В рамках нашего исследования нами было проведено анкетирование иностранных студентов с целью выяснения их мотивации на формирование межкультурной коммуникации, которая включает языковую и культурную составляющие. Мы поставили перед собой задачу проанализировать отношение иностранных студентов к русским студентам, выяснить, помогают ли русские студенты в изучении языка, познании российской культуры и традиций; узнать у иностранных студентов уровень владения русским языком и выявить, существует ли резкий контраст во взглядах на жизнь, образе жизни, традициях, привычках у студентов разных национальностей.

Исходя из приведенных данных, мы можем утверждать, что иностранные обучающиеся в целом хорошо относятся к русским студентам (70%), общение с русскими студентами происходит в образовательном учреждении (50%), а также в неформальной обстановке, на отдыхе и др. (50%). Примерно у 70% иностранцев есть русские друзья. Как считают сами иностранные студенты, примерно 98% из них владеют русским языком, 13% из которых владеют в совершенстве. Примерно 61% иностранных студентов интересуются культурой, языком и традициями России, 56% русских студентов помогают иностранцам в изучении русского языка, в свою очередь почти 78% студентов считают владение межкультурной коммуникацией очень важным фактором пребывания в России. Подавляющее большинство иностранных обучающихся (почти 94%) толерантные люди, но около 88% ощущают резкий контраст во взглядах на жизнь, менталитет, образ жизни, традиции, привычки при общении с русскими студентами. Проанализировав состояние мотивации иностранных студентов на формирование и развитие межкультурной коммуникации, мы пришли к следующим выводам:

1. Межкультурной коммуникации они отводят большое значение.
2. Обучающиеся осознают, что владение межкультурной коммуникацией важно для профессионала в любой области.
3. Обучиться межкультурной коммуникации на высоком профессиональном уровне возможно только в образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

Алыкпачева П. И., Киреева И. А., Якушева Т. С. Моделирование межкультурной проектной деятельности педагогов // Перспективы науки. 2013. № 12. С. 20-22.

Галимзянова И. И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2012. № 1. С. 227-232.

Поленова А. Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517>.

Сажина Э. Я. Лингвокультурологический подход при обучении различным видам профессиональной иноязычной коммуникации и анализ дискурса в межкультурной коммуникации // Современная научная мысль : материалы III Международной научно-практической конференции. 2017. С. 194-198.

Якушева Т. С. Требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка // Наука и современность. 2013. № 25-1. С. 158-161.

Sturikova M. V., Albrekht N. V., Kondyurina I. M. [и др.]. Formation of Future Specialists' Communicative Competence in Language Disciplines Through Modeling in Game of Professional Situations // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). С. 7826-7835.

УДК 378.147

Субанов Турсун Тажибаевич,

кандидат экономических наук, доцент, директор Департамента международных связей и инвестиций, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 114; e-mail: stur-sun@inbox.ru

КОГНИТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МЕНЕДЖЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: государственные образовательные стандарты; высшие учебные заведения; педагоги-менеджеры; образовательные услуги; рынок образовательных услуг; антропологические знания; когнитивные стратегии.

Аннотация. На сегодняшний день молодежь Кыргызстана как никогда нуждается в получении качественного образования. В рыночных условиях Евразийского экономического союза приоритет отдается образованию и инновациям, ведь хорошее образование – это основа конкурентоспособного государства. В связи с этим, возникает необходимость решения проблем нехватки высокообразованных учителей общеобразовательных учреждений, так как уровень подготовки учительских кадров зависит от подготовленности профессорско-преподавательского состава педагогических вузов.

Статья посвящена вопросам развития представлений о менеджменте персонала образовательных учреждений и особенности когнитивной стратегии педагогов-менеджеров педагогических вузов. В работе описаны основные механизмы концептуализации профессиональной педагогической деятельности педагога-менеджера. Человековедческая компетентность педагога-менеджера определяется его теоретико-прикладной подготовленностью к использованию антропологических знаний в образовательной деятельности. Эта компетентность характеризуется человековедческой образованностью и человековедческой технологичностью педагога-менеджера.

Subanov Tursun Tazhibayevich,

Candidate of Economics, Associate Professor, Director of the Department of International Relations and Investments, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

**COGNITIVE MANAGEMENT: MODEL OF ACTIVITY
OF A TEACHER-MANAGER OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Keywords: state educational standards; higher educational institutions; educational managers; educational services; market of educational services; anthropological knowledge; cognitive strategies.

Abstract. Today, young people in Kyrgyzstan need quality education more than ever. In the market conditions of the Eurasian economic Union, priority is given to education and innovation, because a good education is the Foundation of a competitive state. In this regard, there is a need to solve the problems of shortage of highly educated teachers in General education institutions, since the level of training of teachers depends on the readiness of the teaching staff of pedagogical universities. The article is devoted to the development of ideas about the management of personnel in educational institutions and features of the cognitive strategy of teachers-managers of pedagogical universities. The article describes the main mechanisms of conceptualization of professional pedagogical activity of a teacher-manager. The humanistic competence of a teacher-manager is determined by his theoretical and applied readiness to use anthropological knowledge in educational activities. This competence is characterized by human-science education and human-science technology of the teacher-manager.

Как показывает практика, современное вузовское образование, являясь одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающей процесс получения человеком новых систематизированных знаний, умений и навыков, требует повысить эффективность профессиональной деятельности. На наш взгляд, в вузовской системе повышение эффективности профессиональной деятельности педагога-менеджера возможна только при создании оп-

тимальных условий, необходимых для их учебно-воспитательной и научной деятельности.

В связи с этим, современное вузовское образование характеризуется таким признаком, как коммуникации педагога и учащегося, ставших соучастниками единого образовательного процесса. Этот факт требует особого внимания к организационной деятельности современного педагога как менеджера образовательного процесса. Существует система идей, понятий, суждений о смысле организационно-управленческой деятельности педагога. Несмотря на это, возникает необходимость изучения самой сути современного педагога-менеджера, в частности, педагогического вуза. Современные педагоги-менеджеры педагогического вуза при подготовке будущих педагогов должны ориентироваться не только на государственные образовательные стандарты, но и на требования рынка образовательных услуг. С введением новых государственных образовательных стандартов педагогические вузы получили некоторые академические свободы, дающую им право в рамках объема часов, отведенных на курсы по выбору студента и на вузовский компонент, повышать качество подготовки будущего педагога введением соответствующих авторских курсов. Несмотря на это, выпускники педагогических вузов не имеют требуемых рынком практических навыков. Основной причиной возникновения этой проблемы, на наш взгляд, является то, что многие не только преподаватели, но и руководители педагогических вузов и их подразделений не имеют в реальности понятие об школьном менеджменте. Школьный менеджмент оказывает большую помощь не только в организации учебно-воспитательного процесса, но и в повышении качества уровня знаний учащихся. Поэтому, только получая опыта работы в общеобразовательной школе педагоги (а также руководители вузов и их подразделений) могут определить возможные направления подготовки будущих педагогов с учетом требований рынка образовательных услуг.

Каким же должен быть педагог-менеджер педагогических вузов? Современный педагог-менеджер должен быть специалистом научно-педагогического профиля с практическим опытом, имеющий возможность реализовать не только конкретную профессиональную образовательную программу, но и осуществлять научные исследования и способствовать распространению научных знаний. Это значит, современный педагог педагогического вуза должен быть менеджером, имеющий определенного опыта работы со школьниками и отвечающие за профессиональные достижения будущих педагогов. Все это требует от педагога-менеджера знаний и определенных навыков в области концепции человековедческой компетенции, состоящей из двух частей: человековедческая образованность и человековедческая технологичность [Шепель 1999: 18-21].

Это даёт возможность педагогу-менеджеру теоретических знаний и практических навыков по антропологии. Согласно теории человековедческая образованность педагога-менеджера означает систему антропологических знаний, являющихся словесно-образной базой (управленческая педагогика, управленческая психология, управленческая риторика) его менталитетной деятельности. Человековедческая технологичность менеджера определяется совокупностью умений педагога, благодаря которым антропологические знания реализуются в его практических действиях, т. е. в сборе информационных материалов, принятия управленческих решений и т. д. Концепции человековедческих компетенций даёт возможность улучшить умение использовать элементов когнитивной стратегии в трудовой деятельности, т. е. комплекса умений, необходимых для управления и регулирования когнитивными процессами (вниманием, восприятием, мышлением учащегося). Итак, компетентность педагога-менеджера можно определить его теоретико-прикладной подготовленностью к использованию антропологических знаний и когнитивной стратегии в организационной деятельности.

Как мы знаем, стратегия организации учебной деятельности педагога-менеджера базируется на решении таких взаимосвязанных задач, как:

- Формирование стратегического видения, долгосрочного направления конкретной миссии (роли), которую педагог должен выполнить.
- Преобразование стратегического видения и миссии в конкретные цели и задачи.
- Разработка стратегии достижения поставленных целей и задач.
- Квалифицированное и эффективное внедрение и реализация принятой стратегии.
- Оценка результатов работы, изучение современных тенденций и осуществление корректирующих действий в отношении новых направлений развития, целей стратегии или методов её реализации в свете фактического опыта, изменяющихся условий, оригинальных идей и возможностей.

Как сказал Митчелл Лейбовиц, глава The Per Boys – Manny, Moe & Jack: «Если вам нужны посредственные результаты, ставьте перед собой посредственные цели» [Макрушина 2016: 108-111]. Поэтому, конкретные цели и задачи работы педагога-менеджера должны быть напряженными, но достижимыми. В нашем случае, с учетом требований стратегии организации учебной деятельности разработка когнитивной стратегии педагога-менеджера должна начаться с постановки диагноза внутреннего и внешнего педагогико-психологического состояния коллектива и уровня знаний учащихся

вуза. Значит, когнитивные стратегии педагога-менеджера представляет собой сочетание продуманных и целенаправленных действий, а также ответных действий при неожиданном развитии событий.



Рис. 1. Схема образования фактической когнитивной стратегии педагога-менеджера

Итак, как видно из указанного рисунка, предполагаемая (плановая) стратегия может измениться в результате возникновения новых обстоятельств (изменяющиеся условия). К таким обстоятельствам можно отнести: новые достижения в образовании, науке, технике, технологиях, культуре и т. д.

В связи с этим возникает необходимость проанализировать требований к педагогу-менеджеру и выработать его обобщенную проектную модель согласно Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года [КРО КР, 2012: 12-15]. Как нам известно, решение цели и задач Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года в первую очередь требует:

– Повышения профессионально-квалификационного, культурно-образовательного, экономического и правового уровня профессорско-преподавательских и научных кадров, работников системы высшего образования.

– Совершенствование государственной и социальной защиты, а также повышения престижности профессии воспитателя, учителя, преподавателя и научного работника.

Вопросы связанные с проблемами подготовки кадров были рассмотрены на первом форуме ректоров высших учебных заведений Российской Федерации и Кыргызской Республики «Развитие науки и образования – инвестиции в будущее» (Бишкек, 10.03.2019). На том форуме Президент Кыргызской Республики С. Ш. Жээнбеков выступил с речью о проблемах реформирования системы образования: «Нам необходимо образование, которое позволит не только познавать мир, но и изменять нашу экономику, наше общество, нашу жизнь.... Тридцать лет назад мы вместе представляли единое образовательное пространство. Та система образования была вполне конкурентоспособной в мире. Она успешно отвечала запросам экономики, социальной жизни, государственного

управления и обороны. Сейчас этого нет. Время показала – необходимо иметь общее образовательное пространство» [Первый форум <http>].

На сегодняшний день, престижность труда профессорско-преподавательского состава (ППС) педагогических вузов должна базироваться на:

- Квалификации ППС, его уровень культуры и духовности.
- Моральная ответственность ППС за образованность и профессиональную квалификацию обучаемых.
- Материальное и социальное обеспечение, адекватные роли труда преподавателя в подготовке гармонично развитого поколения, в подъеме экономики через подготовку квалифицированных кадров. В государственных программах по развитию кадров, в частности, в Национальной образовательной программе «Билим» и Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года даются комплекс требований, образующий обобщенную модель современного преподавателя, т. е. педагога-менеджера. Согласно программам фундаментальными требованиями, предъявляемыми к современным педагогам-менеджерам, т. е. организаторам учебного процесса являются умение организовать занятие, воспитывать, личностные качества, умение объективно оценивать и контролировать знания обучающихся.

Как показывает практика, на умение организовать занятие в свою очередь влияет множество доминирующих факторов. Например, начиная с поддержки и атмосферы учебного процесса до ресурсов.

Умение воспитывать базируется на высоком уровне культуры и духовности педагога-менеджера, его личном примере поведения и престиже, чувстве патриотизма и долга. Чтобы формировать у обучающихся целостную картину мира, высокую культуру, духовность и глубокое мышление, педагог-менеджер должен иметь широкую гуманитарную и гуманистическую подготовку, а также навыки организации учебно-воспитательной и научной работы.

К личностным качествам педагога-менеджера относятся требовательность, справедливость, общительность и чувство юмора. Эти качества должны определять референтность (значимость) педагога-менеджера для обучающихся. Естественно, личностные качества влияют на умение организовать занятие и воспитывать.

Умение объективно оценивать занятия обучающихся тесно связано в психолого-педагогическом плане с умением организовать занятие и воспитывать. Что касается механизмов объективной оценки, то педагог-менеджер должен их знать и применить в совершенстве. Это рейтинг-контроль, умение разрабатывать и применять различные тесты и др.

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

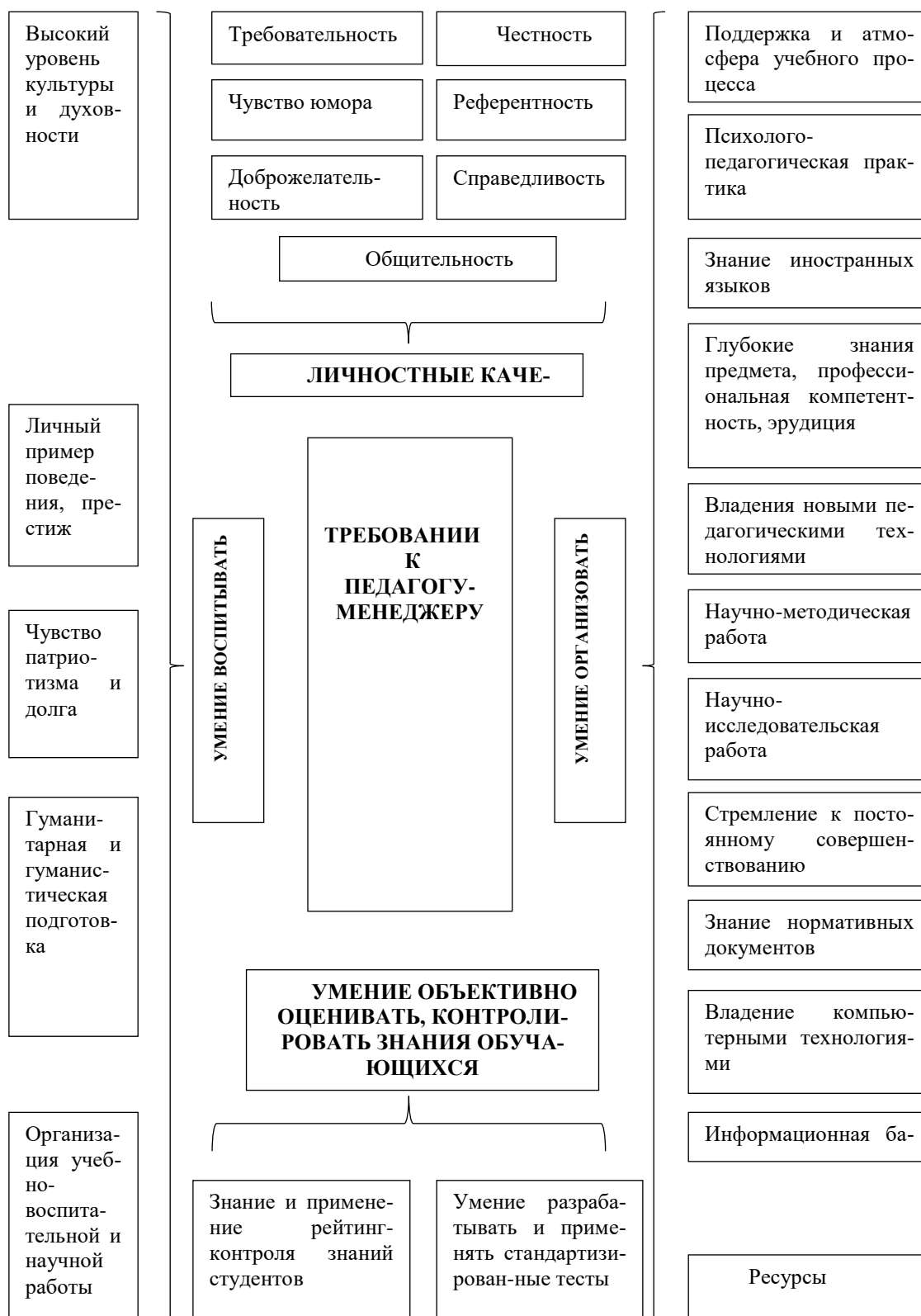


Рис. 2. Обобщенная модель педагога-менеджера педагогического вуза

По нашему мнению, так и должен быть описан обобщенный модель педагога-менеджера согласно требованиям «Национальной образовательной программы «Билим» и «Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года». На наш взгляд,

именно данной модели должны соответствовать педагогические менеджеры педагогических вузов страны. Чтобы достичь этого соответствия, сначала необходимо определить требования к педагогическому менеджеру. А затем должны быть определены необходимые объем и содержание повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава (ППС), обеспечивающие данное соответствие.

Итак, в результате исследования видно то, что только когнитивная стратегия, т. е. умение, необходимое для управления и регулирования процессом педагога-менеджера повысит эффективность в организации взаимосвязанных действий и деловых подходов, направленных на решение главной организационной задачи. Значит, на наш взгляд, только хорошо осмысленная когнитивная стратегия педагога-менеджера не только оказывает помощь в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров общеобразовательных учреждений на базе современных достижений науки, образования, техники, технологий и культуры, но и в установлении долгосрочных направлений развития системы конкурентоспособных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Казахстан и Россия модернизируют подходы к подготовке профессиональных кадров. URL: http://www.ibc.kg/ru/analysis/articles/4179_kyrgyzstan_i_rossiya_moderniziruyut_podhody_k_podgotovke_professionalnyh_kadrov.

Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года. Бишкек, 2012. 119 с.

Макрушина Н. Н. Роль миссии и видения организации // Инновационная наука. 2016. № 11-1. С. 108-111.

Национальная образовательная программа «Билим». Бишкек, 1996.

Первый форум ректоров высших учебных заведений Российской Федерации и Кыргызской Республики «Развитие науки и образования – инвестиции в будущее» (Бишкек, 10.03.2019). URL: elgezit.kg.

Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М. : Народное образование, 1999. 432 с.

УДК 81'42

Торошев Таалай Кубатович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировых языков, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 114; e-mail: mirovye_yazyki@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ КООРДИНАТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Ключевые слова: художественное пространство; художественное время; хронотопы; картина мира; художественные тексты; пространство; время; пространственно-временные координаты.

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые особенности категории «пространства», «времени» в художественном тексте. Обзор исследований по тематике статьи способствовал определить, что система пространственно-временных координат в художественной литературе отражает вторичную семиотически освоенную реальность и в произведениях всегда отражено время и пространство. Определены основные свойства понятий художественное время и художественное пространство, которые представляют важнейшие характеристики образа художественного, обеспечивающие целостное восприятие художественной действительности и организующие композицию произведения. Литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени (как последовательность текста), своим содержанием воспроизводит пространственно-временную картину мира, притом в ее символично-идеологическом, ценностном аспекте. Исследователи анализируют специфику художественного времени и пространства в разные эпохи, в разных литературных направлениях и жанрах, изучают грамматическое время в художественном произведении, рассматривают время и пространство в их неразрывном единстве.

Toroshev Taalai Kubatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of World Languages, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

THE RELATIONSHIP OF SPATIAL AND TEMPORAL COORDINATES IN A LITERARY TEXT

Keywords: artistic space; artistic time; chronotopes; picture of the world; literary texts; space; time; space-time coordinates.

Abstract. The article discusses the key features of the category of “space” and “time” in a literary text. A review of research on the subject of the article helped to determine that the system of space-time coordinates in fiction reflects a secondary semiotic mastered reality and works always reflect time and space. The main properties of the concepts of ar-

tistic time and artistic space are defined, which represent the most important characteristics of the artistic image, providing a holistic perception of artistic reality and organizing the composition of the work. Literary and poetic image, formally unfolding in time (as a sequence of text), its content reproduces the spatial and temporal picture of the world, moreover, in its symbolic-ideological, value aspect. Researchers analyze the specifics of artistic time and space in different epochs, in different literary directions and genres, study grammatical time in a work of art, consider time and space in their inseparable unity.

На основе данных лингвистических источников определены основные свойства понятий художественное время и художественное пространство, которые представляют важнейшие характеристики образа художественного, обеспечивающие целостное восприятие художественной действительности и организующие композицию произведения. Литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени, своим содержанием воспроизводит пространственно-временную картину мира, притом в ее символично-идеологическом, ценностном аспекте. Исследователи анализируют специфику художественного времени и пространства в разные эпохи, в разных литературных направлениях и жанрах, изучают грамматическое время в художественном произведении, рассматривают время и пространство в их неразрывном единстве.

Представление этих категорий в художественных произведениях Ч. Айтматова уникально, поскольку пространственные и временные категории используются автором не только обозначения этих представлений, но и для моделирования внутреннего мира персонажей произведений, в том числе его психических и нравственных сфер, они воссоздаются в соответствии с задумкой, фантазией и творчеством автора. В его произведениях художественное время и художественное пространство – это важнейшие характеристики образа художественного, обеспечивающие целостное восприятие художественной действительности и организующие композицию произведения. Литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени, своим содержанием воспроизводит пространственно-временную картину мира, притом в ее символично-идеологическом, ценностном аспекте, конкретизированы, прерывны и условны. Использование для иллюстрации в статье произведений классика мировой литературы, вполне обосновано, так как в его произведениях художественный мир является образом мира реального, он условен и отражает события, явления и деятельность человека в пространственно-временной ориентированности. Пространственные и временные отношения представлены автором для моделирования внутреннего мира главного героя, в том числе его психи-

ческой и нравственной сферы и даже служат названиями произведений: «И дольше века длится день», «Материнское поле».

С категориями «пространство» и «время» тесно связаны практически все компоненты художественного текста: композиция, жанровая форма, структура повествования, система образов и т. д. Особенно значимо по определению исследователей, что категории «пространство» и «время» влияют на построение литературного произведения: способствуют формированию или изменению мировоззренческих установок, определяют поведенческие модели, актуализируют внутренний потенциал, приводят к эволюции или, напротив, к деградации героев произведения и т. п. То есть, как герой проходит своеобразное испытание пространством и временем, поскольку он «всегда существенно хронотопичен» [Белоусов 2005: 10].

Категория «пространство» и «время» рассматривается исследователями в определенных аспектах:

– проблемы пространства и времени в контексте определенной исторической эпохи, определенного типа культурного сознания (М. М. Бахтин, Д. С. Лихачев, Ф. П. Федоров, А. Я. Гуревич и др.);

– анализа категории относительно конкретного художественного текста (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, В. Ш. Кривонос, Н. Н. Арват и др.), выделяя при этом как более значимые компоненты пространства и времени;

– изучения пространства и времени как глобальных категорий, вне непосредственной связи с художественными произведениями (К. А. Кедров, Е. А. Костин, А. Н. Семенов, П. А. Флоренский, В. Н. Топоров и др.).

В исследованиях по теме отмечается, что анализ художественного пространства и времени в литературоведческой интерпретации прозаического произведения занимает весьма важное место. Среди ученых, работавших в данном направлении, следует назвать И. Р. Гальперина, М. Л. Гаспарова, И. В. Арнольд, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарина, Г. Г. Москальчук. Исследователями предложена система текстообразующих категорий, выделенных в составе содержательных и формально-структурных произведения:

– континуум (логическая последовательность, темпоральная и пространственная взаимосвязь);

– ретроспекция (ознакомление с ранее представленной информацией);

– проспекция (отнесенность к последующей информации).

Выделенные категории подчеркивают весомую роль категорий пространства и времени в познании текста. Как отмечается в исследованиях по данной тематике художественное время и художественное пространство – это важнейшие характеристики образа художественного, обеспечивающие целостное восприятие художе-

ственной действительности и организующие композицию произведения. Литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени (как последовательность текста), своим содержанием воспроизводит пространственно-временную картину мира, притом в ее символично-идеологическом, ценностном аспекте, которые конкретизированы, прерывны и условны [Потаенко 1984: 8].

Кроме этого, существуют устойчивые, принятые в культуре пространственно-временные модели. Выдающийся филолог М. М. Бахтин, фундаментально разработавший эту проблему, назвал эти модели хронотопами (хронос + топос, т. е. время и пространство) [Бахтин 1975: 48]. Понятие хронотопа Бахтин определяет как существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе «в литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется» [Бахтин 1975: 102].

Художественное пространство и хронотоп – понятия, схватывающие разные стороны произведения пространственно-временного искусства. Пространство хронотопа является отражением реального пространства, поставленного в связь со временем. Художественное пространство, как внутреннее единение частей произведения, отводящее каждой части только ей присущее место и тем самым придающее целостность всему произведению, имеет дело не только с пространством, отраженным в произведении, но и со временем, запечатленным в нем.

Пространственно-временная категоризация, как отмечают исследователи, подразумевает под собой два ключевых аспекта:

- восприятие пространства/времени и его семиотизация (выделение ключевых признаков, их осмысление);
- выбор языкового знака, с помощью которого отражается пространство и время в описываемом фрагменте реальной действительности.

Восприятие времени и пространства определённым образом осмысливается человеком именно с помощью языка. Художественный текст, независимо от того, к какому литературному жанру принадлежит, отражает события, явления в деятельности человека. В любом художественном произведении отражено время и пространство, из-за чего выстраивается система условных или реалистических пространственно-временных координат.

И все, что он видел в тот предполуденный февральской час зимы: проталины сугробы, прогалины у железной дороги, местами оголившуюся, местами заснеженную степь, – он воспринимал, как святое видение, – с трепетом, мольбой и любовью. Уже валил снег за

окном, густо и обильно, уже давно все осталось позади, но для писателя время остановилось в минувшем пространстве, на том отрезке пути, который вмещал в себя всю боль и смысл его жизни. Да, пошли уже собственно сарозекские земли, заснеженные по зиме, заметенные сугробами, но для внимательного взора узнаваемые по очертаниям, – пригорки, овраги, поселения, первые дымки над знакомыми по прежним проездам крышам.

Обзор исследований способствовал выделить ряд аспектов определения художественного времени и пространства по категориям, которым присущ ряд свойств и категориальных характеристик: непрерывность, конкретность, субъективизм, системность, многомерность и т. д.

На основе вышеизложенного можно резюмировать, что примеры, приведенные из произведений Ч. Айтматова, достаточно глубоко раскрывают языковую природу категорий пространства и времени, что способствует восприятию текста на глобальном уровне. Например, «И он плыл в бушующем океане, понимая проснувшимся вдруг чутьем издонным, что отныне будет связан с китами до конца дней своих; и открылась в душе, что произойдет с ним, произойдет и с китами».

Литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени (как последовательность текста), своим содержанием воспроизводит пространственно-временную картину мира, причем в ее символическом аспекте. Например, «Впереди, над невидимыми краями земли, медленно наливался рассвет. В чреве рассвета нарождалась новая заря. Она разрасталась там, внутри серой мглы...»

Таким образом, обзор лингвистической литературы определяет, что все эти направления объединяется определенным фактором: признание исключительной значимости категорий «пространство» и «время» в организации картины мира, как объективной реальности, так и картины мира любого художественного текста. Категории «пространство» и «время» рассматриваются как в литературоведении, так и в лингвистике в разных аспектах, особо надо отметить использование, исследуемых категорий в художественных произведениях.

Использование для иллюстрации произведений классика мировой литературы, вполне обосновано, так как в его произведениях художественный мир является образом мира реального, он условен и отражает события, явления и деятельность человека в пространственно-временной ориентированности. Например, «Земля уплывала назад, гудя под литыми иноходца, земля убегала назад, но не убавлялась, а все прирастала, постоянно простираясь до недостижимого горизонта все новыми и новыми пространствами».

Итак, проведенный нами обзор лингвистической литературы по теме исследования свидетельствует о высокой значимости кате-

горий пространства и времени в художественной литературе. Опираясь на исследования в данном ракурсе выявлено, что рассматриваемые в работе категории являются одними из основных способов передача автором замысла и идеи повествования, а также соответствующей морально-этической оценки происходящего в тексте. Рассмотрение художественного пространства и художественного времени в их языковой репрезентации способствует более точному интерпретированию имплицированных в тексте смыслов.

ЛИТЕРАТУРА

Айтматов Ч. Т. Избранные произведения. Б., 2010. Т 1-8.

Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975. С. 234-407.

Потаенко Н. А. К языковому освоению временной структуры действительности // Вопросы языкознания. 1984. № 6. С. 43-53.

УДК 811.161.1'373:811.512.154'373

Торошев Таалай Кубатович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировых языков, Ошский гуманитарно-педагогический институт; 723504, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Н. Исанова, 73, каб. 114; e-mail: mirovye_yazyki@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ В РУССКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Ключевые слова: лингвистические исследования; фразеологизмы; фразеологические единицы; эмотиология; эмоции; эмоциональные состояния; русский язык; фразеология русского языка; кыргызский язык; фразеология кыргызского языка; лексическая семантика; сравнительное языкознание.

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы языка как средство выражения эмотивности в сопоставляемых языках. Опираясь на результаты ключевых исследований категории эмотивности, автор сопоставляет ряд примеров эмотивных фразеологических единиц и на основе их дефиниционного анализа выделяет определенные тематические группы. В лингвистических исследованиях рассматриваются вопросы, связанные с семантикой и функционированием фразеологизмов: как фразеологизмы передают мысли и чувства человека, как они отражают культуру при концептуализации и означивании её сущностей, какую роль играет при этом деятельность эмоционального мышления человека, каким образом фразеологизмы участвуют в кодировании эмоциональных

переживаний как внеязыковых концептов, какое место занимают эмотивные концепты в национальной культуре того или иного народа, каким образом эмоциональные переживания связаны с культурой, закрепляемой в языке, как субъект языка (он же одновременно является и субъектом культуры) осознает эмотивные концепты, использует их в дискурсивных практиках и идентифицирует их содержание в контексте национальной культур.

Toroshev Taalai Kubatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of World Languages, Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

REPRESENTATIONS OF EMOTIONS AND EMOTIONAL STATES BY PHRASEOLOGICAL UNITS IN RUSSIAN AND KYRGYZ

Keywords: linguistic research; phraseological units; phraseological units; emotiology; emotions; emotional states; Russian language; phraseology of the Russian language; Kyrgyz language; phraseology of the Kyrgyz language; lexical semantics; comparative linguistics.

Abstract. The article considers phraseological units of the language as a means of expressing emotivity in the compared languages. Based on the results of key studies of the category of emotivity, the author compares a number of examples of emotive phraseological units and identifies certain thematic groups based on their definitional analysis. Linguistic research deals with issues related to the semantics and functioning of phraseological units: as the phraseology conveys the thoughts and feelings as they reflect the culture in conceptualization and signification of its entities, the role of the emotional activity of human thinking, how the phraseology involved in encoding of emotional experiences as extralinguistic concepts, what place emotive concepts in the national culture of a people, how emotional experiences related to the culture reflected in the language, as a subject of language (he is also a subject of culture), he is aware of emotive concepts, uses them in discursive practices, and identifies their content in the context of national cultures.

В лингвистических исследованиях рассматриваются вопросы, связанные с семантикой и функционированием фразеологизмов. На основе лингвистических источников можно определить выражение эмоциональности в языке, безусловно, является одним из самых существенных аспектов представленности «человека в языке», наблюдаемом на всех уровнях языковой системы. Именно поэтому в последнее время в лингвистике наблюдается повышенное внимание к данной проблеме, вплоть до выделения самостоятельного направления, исследующего свойства эмоционального языка, – эмотиологии. Понятие эмотивности предлагается лингвистами для разграничения психологических и языковых категорий. По мнению

В. И. Шаховского, «эмотивный – это то же, что и эмоциональный, но о языке, его единицах и их семантике» [Шаховский 1987: 14-24]. В. И. Шаховский понимает эмотивность как отражение в языке всей сферы эмоционального вообще. В соответствии с концепцией панэмоциональности любое слово языка эмотивно. Эмотивность, в свою очередь, представляет собой структурный компонент коннотации. Глобальная категория эмотивности представлена во всех языках, в различных статусах: фонетическом, лексическом, морфологическом, фразеологическом, стилистическом и др. [Шаховский 2002: 13]. А. В. Кунин под эмотивностью понимает эмоциональность в языковом преломлении, чувственную оценку объекта, выражение языковыми или речевыми средствами чувств, настроений, переживаний человека. Эмотивность воплощает в себе воздействующую функцию языка: словесные и несловесные эмоциональные реакции наиболее чутки к эмоциональным стимулам, в роли которых, могут выступать эмотивы – специальные эмотивно-окрашенные средства языка.

В качестве важнейшей составляющей эмотивного потенциала текста исследователями выделяются фразеологизмы. При сопоставительном анализе фразеологические единицы, выражающие эмотивность в русском и кыргызском языках, могут быть полностью эквивалентными не только в компонентном составе, но и в плане выражения, обозначения. В художественном тексте для того, чтобы отразить эмоциональное состояние героев и отношения между ними, авторы используют репрезентации эмоций и эмоциональных состояний через фразеологические единицы.

Приведем примеров к выражению удивления:

– Разевать/раскрыть рот – оозун ачуу. // Когда она мне рассказала, я рот раскрыл. // Мамырган Тазабектин келе жатканын коруп оозу ачылып калды.

– Глаза на лоб полезли – козу чанагынан чыгуу. // Когда глянул он, что делается на улице, глаза у него на лоб полезли: визг, хохот, крики. // Жамила менен Даниярдын караанын алыстан коргон Сейиттин козу чанагынан чыкты.

Приведем примеров к выражению смущения:

– Не знать куда глаза девать – козун ала качуу. // Алёнушка покраснела и не знала куда девать глаза. // Тешиле караган козго туруштук бере албай, козун ала качат.

– Сгореть от / со стыда – бетинен оту чыгуу. // Семенов сгорел от стыда и ткнулся было здороваться, но у него ничего не вышло. // Женижок оозунан куюлган ырды угуп эмне айла кыларга кеп кирбей бетинен оту чыгып отуруп калды.

Приведем примеров к выражению гнева:

– Рвать и метать – жер сабоо. // Ваш племянничек рвёт и мечет, со мной чуть не подрался, с отцовским проклятием носиться, как медведь с чурбаном. // Жинденип турган адамдарды салып, короздой мойнун созо калып, жер сабап жиберди.

– Портить себе кровь – каны бузулуу. // Сколько она себе крови испортила и слез пролила ради меня, я вам и сказать не могу. // Бир куну Мырзабектин каны бузулду да, каарданып, жан жоокорлорун чакырды.

Как показывает выборка текстов для того, чтобы отразить эмоциональное состояние героев и отношения между ними, авторы используют языковые и стилистические способы репрезентации эмоций и эмоциональных состояний через фразеологические единицы. Они определяются как свойственные только данному языку устойчивые сочетания слов, значение которых не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Для данного исследования интерес представляют эмоционально заряженные фразеологизмы.

Фразеологизмы со значением эмоций представляют богатый материал для изучения закономерностей логики, аксиологических закономерностей и анализа зафиксированных в языке стратегий оценивания как в русском так и в кыргызском языках. Фразеологические единицы занимают определенную часть семантического поля фразеологических единиц со значением эмоций. Часть этого поля членится на классы, разные семантические группы, объединенные интегральными семантическими признаками и некоторыми структурными особенностями. Основные классы фразеологизмов представлены группой эмоционального состояния и группой эмоционального отношения лица. Как показывает сопоставительный анализ фразеологизмов русского и кыргызского языков группа эмоционального состояния объединяются в подгруппы со значением: динамического состояния (изменения состояния), статичного эмоционального состояния, каузативным компонентом значения (эта подгруппа характеризуется субъектно-объектными отношениями). В некоторых подгруппах содержатся фразеологизмы с «волевым» компонентом значения.

При рассмотрении фразеологизмов этой группы обращается внимание на субъектно-объектный план. Этот план связан с характером эмоций. Наличие объекта определяет особый, направленный характер эмоций:

– со значением динамического состояния (изменения состояния), как в русском, так и в кыргызском языке: падать/упасть духом – конулучогуу, лица нет/нету – ону бузулуу; от сердца отлегло – жаныозордунакелуу;

– татичного эмоционального состояния – чувствовать себя на верху блаженства – кубанычы койнуна / мандайына / жерге батпоо, воспрять духом – жым дей тушу; не чуют ног под собой- бут серпоо;

– каузативным компонентом значения (эта подгруппа характеризуется субъектно-объектными отношениями) – доводить до белого каления – безине тийуу, играть на нервах, действовать на нервы – кычыгына тийуу;

– значением эмоционального переживания – кусать локти – бармагын тиштоо, – рвать на себе волосы – таш тиштоо.

В некоторых подгруппах содержатся фразеологизмы с «волевым» компонентом значения – держать себя в руках – солк этпоо, брать/взять себя в руки – озун колога алуу.

Группа эмоционального отношения представлена фразеологизмами типа:

- держать [иметь] сердце – кыйт этуу,
- ни во что не ставить – жанга тенебоо,
- ни в грош не ставить – бучкагына тенебоо,
- смотреть / глядеть свеху вниз – Козго илбоо.

Широкие эмотивные «возможности» фразеологизированных единиц в некоторой степени объясняются их семантической гибкостью: фразеологизмы могут обозначать как общие понятия, характерные для данного класса объектов, так и напрямую соотносимые с ними единичные понятия [Мокиенко 2005: 34]. Одно из определений фразеологизма – «метафора, перешедшая с уровня речи на уровень языка». Эмотивность порождается именно метафорической образностью фразеологических единиц, поэтому связь между фразеологизмами и эмотивностью во многих исследованиях (в частности, в работах М. Н. Кожинной и В. Н. Вакурова) определяется как причинно-следственная [Гридин 1979]. Эмотивные фразеологизмы представляют собой обширный и высоко употребительный разряд фразеологии, номинирующий в системе языка позитивные, нейтральные, негативные и неопределенные эмоции. Итак, фразеологические единицы представляют собой наиболее эффективное средство для изучения признаков эмоциональных средств и их структуры. Компоненты фразеосочетаний, как в русском, так и в кыргызском языках позволяют наиболее отчетливо увидеть и выделить не только признаки состояния, но и эмоциональный компонент, заключенный в значении фразеологизма. ФЕ со значением физического, эмоционально-физического состояния лица можно выделить тематически:

ФЕ со значением испытывать тревогу, беспокоиться:

– Болеть душой – журогу ойуу. В значении кому-то тоскливо, беспокойно, тревожно-тынчсыздануу сарсанаа болуу.

– А я его жду и болею душой и за детьми смотрю. // Жалгыз уулу Алманбеттин тагдыры Найман эненин журогун ойутчу.

– Скребет на душе/сердце – журогу туп ойул болуу. // «Пустяки, – сказал я спокойно, (внешне), хотя на душе у меня скребло. // Гульмиранын созун уккан сон, ал уктай албай тун бир оокумга чейин журогу туп ойул болду.

– Висеть в воздухе – алапайын таппоо. Оказаться в неопределенном положении. Айласы кетуу, эмне кыларын билбей айласы кетуу. // Таманцев жил в тяжелом чаду и все сильнее чувствовал, что висит в воздухе. // Эдигей Эне бейитине уруксат бербегенин уккан сон, алапайын таппай калды.

ФЕ со значением состояния лица, выраженного внешним проявлением. В эту группу входят фразеологические единицы, значение которых включают в себя описание внешнего облика лица, какие-либо действия, производимые им, по которым можно судить о состоянии лица в данный момент:

– Лица нету – ону бузулуу. У кого-либо от сильного потрясения, волнение резко изменилось выражение лица. Бир нерсеге катту капа болгон ачууланган же кыйналган кебетеде озгуроло тушу. // Подошел Семеныч совсем близко: лица на нем нету, белый как мел, глаза дикие. // – О, келин, Жуматайкан! – ... деп, ал ордуна туруп жылуу жуз корсотумуш этип, ону бузулуп, утурулай басты.

– Глаза на лоб полезли – козу чанагынан чыгуу. // Кто-либо испытывает сильный страх. Обычно сопровождается определенной мимикой: широко раскрыты глаза. // Абдан корккондо, тан калганда, ачуусу келгенде козу чон ачылып алчая тушуу. // Когда я сказал ему, что он находится в тылу у немцев, у него глаза на лоб полезли. // Бек! Бек! – деди суйлой албай, Равшанкандын козу чанагынан чыкты.

– Раззевать, раскрывать рот – оозун ачуу. // Крайне удивляться, изумляться. Тан калуу, эмне экенин биле албай анырайып тура беруу.// Когда она мне это рассказала, я рот раскрыл. // Каныбектин кылыгына Гульзаада оозун ачып калды.

В сопоставлении эмотивных фразеологизмов разных языков необходимо иметь в виду коммуникативно-прагматический подход к изучению фразеологизмов. В сопоставлении фразеологических единиц разных языков немалое значение имеет и собственно лингвистический аспект сопоставления, в частности, при сопоставлении эмотивных фразеологизмов выясняется, что практически все эмотивные характеристики (одобрительное, неодобрительное, презрительное, пренебрежительное, уничижительное, порицательное и т. п.) выражает внутренняя форма фразеологизма, тот образ, который заложен в основании фразеологического значения. Базовые эмоции-отношения являются лингвистическими универсалиями,

так как они наблюдаются во всех языках. Однако их объективация во внутренних формах фразеологизмов позволяет говорить о национально-культурном своеобразии эмотивных фразеологизмов каждого языка: русского и кыргызского языков. Это основывается на том, что значение фразеологизмов воспринимается через исходной образ (представление) фразеологизма того или иного языка: именно образ внутренней формы фразеологизма выражает определенную эмотивную характеристику фразеологизма. При сопоставлении фразеологизмов русского и кыргызского языков в части эмотивного компонента необходимо выяснять и сопоставлять образы внутренних форм фразеологизмов. Образы, которые лежат во внутренней форме фразеологизмов, обусловлены историей, народными играми, обычаями, особенностями быта народов, обрядами и т. д. Вышеприведенные определения можно соотнести и с кыргызским языком.

Многоаспектный подход к семантике эмотивов, позволил установить некоторые общие закономерности лингвистического выражения субъективных состояний. Так, был сделан вывод о комплексном характере вербализации эмоций, который проявляется, во-первых, в наличии разноуровневых эмотивных знаков, во-вторых, в том, что в процессе передачи эмоциональной информации оказываются задействованными не только смысловые, но и формально-структурные ресурсы языковых единиц.

Таким образом, средства обозначения эмоциональной сферы представляют собой обширный лексико-фразеологический пласт, содержательная специфика которого может изучаться с различных точек зрения: статической и динамической, синхронической и диахронической, системной и функциональной.

ЛИТЕРАТУРА

Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия): моногр. Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. 220 с.

Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск : Изд-во УрГУ, 1989. 182 с.

Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. Л. : Просвещение, 1963.

Гридин В. Н. К вопросу о систематизации эмоциональной лексики // Переводная и учебная лексикография. М. : Русский язык, 1979.

Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. 1975. № 6.

Маковский М. М. Системность и асистемность в языке. М. : Наука, 1990.

Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии. М., 2005.

Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа. Языки русской культуры, 1996.

Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1999.

Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексикосемантической системе языка. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1987. 192 с.

УДК 378.18

Цао Сюэмэй,

магистр русского языка, Цзилиньский университет иностранных языков; Китай, г. Чанчунь; e-mail: 2418596912@qq.com

Яковлева Екатерина Игоревна,

студентка 5 курса направления 44.03.05 – «Педагогическое образование» по профилю: «Русский язык как иностранный и английский язык», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: y.ekaterina98@mail.ru.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ КЛУБОВ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Ключевые слова: студенческие клубы; студенты; личность студента; образовательный процесс; высшие учебные заведения.

Аннотация. В статье затрагивается проблема изучения влияния деятельности студенческих клубов на процесс обучения. Актуальность работы заключается в выявлении позитивных и негативных аспектов участия в студенческих клубах, влияющих на развитие личности студента и качество образования. Итоговый анализ проведенного автором анкетного опроса студентов, состоящих в студенческих клубах, с дальнейшим применением описательных, статистических методов, показал, что участие в данных клубах может повысить интерес студентов к учёбе, способствовать расширению профессиональных навыков. Результаты настоящего исследования могут быть полезны при определении ближайших приоритетов развития деятельности студенческих клубов.

Cao Xuemei,

Postgraduate Student, Jilin University of Foreign Studies, Changchun, China

Yakovleva Ekaterina Igorevna,

fifth-year Student of the 44.03.05 – Pedagogical Education Direction, Profile: “The Russian Language as a Foreign Language and the English Language”, Institute of Philology and Cross-cultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STUDENT CLUBS’ INFLUENCE STUDY ON EDUCATIONAL PROSCESS

Keywords: student clubs; students; student personality; educational process; higher education institutions.

Abstract. The article encompasses the problem of studying the student clubs’ practice in the educational process. The relevance of the work lies in identifying the positive and negative factors of participation in student clubs that affect the development of student’s personality and the quality of education as well. According to the survey results of students who are in student clubs with the further use of descriptive and statistical methods, it was found that participation in these clubs can increase students’ interest in learning and expand their professional skills. The results of the conducted study can be used in the priorities’ determination for the development of student clubs.

В настоящее время в большинстве высших учебных заведений досуг студентов организуется в определенной форме, способствующей реализации творческого потенциала молодежи, а также раскрытию их способностей и талантов.

Одним из типов таких форм социального взаимодействия является студенческое самоуправление.

Студенческое самоуправление в вузе можно рассматривать как форму проявления социальной активности и участия каждого студента в практическом управлении делами коллектива на основе выборности, самостоятельности, осуществления прав и полномочий студенчества [Куриленко 2006: 203].

Студенческие клубы университетов, как проявление самоуправления, являются организациями, которые спонтанно формируются студентами на основе их увлечений, интереса к определенной специальности, и играют важную роль в образовательном процессе, способствуя повышению уровня развития профессиональных и личностных навыков.

Студенческие клубы характеризуются наличием следующих оснований:

1. Спонтанность организации.

Студенческие клубы – это организации, добровольно и спонтанно созданные студентами университетов, объединяющие людей с

общим предметным интересом или профессиональным опытом. Обучающиеся имеют право выбирать клубы, исходя из своих увлечений и потребностей, не ограничиваясь принудительной силой университета.

2. Самостоятельность функционирования.

Студенческие клубы имеют определенную степень самостоятельности в управлении. При условии соблюдения основных правил и положений вуза студенческие клубы в праве самостоятельно контролировать внутренний распорядок клуба (управлять персоналом, расходами, выявлять приоритеты развития деятельности, организовывать систему клуба).

3. Профессиональная ориентация.

Студенческие клубы объединяют людей, осваивающих различные специальности, которые в то же время имеют общие профессиональные интересы. Участие в данных клубах способствует развитию профессиональной идентичности студента, стимулирует развитие навыков, необходимых для дальнейшего обучения и работы. Деятельность студенческих клубов координируют профессиональные преподаватели.

Студенческие клубы, являясь одним из переходных звеньев в процессе социализации личности, направлены на развитие студентами социальной активности, самостоятельности, ответственности при решении важных вопросов жизнедеятельности молодежи [Толстоухова 2015: 565-566].

Однако данные организации имеют свои недостатки, затрудняющие полноценное выполнение вышеупомянутых задач.

К таковым проблемам студенческих клубов в процессе работы относятся:

1. Отсутствие нормативной базы. В настоящее время для студенческих клубов отсутствует общая система положений, регулирующая их деятельность.

2. Отсутствие материальных условий функционирования. Согласно актуальным статистическим данным многие студенческие клубы сталкиваются с проблемой отсутствия фиксированных площадок, фондов деятельности, а также нехваткой профессиональных кадров.

3. Низкий уровень внутреннего управления и клубной активности. Во многих университетах нет общего плана для создания и внутреннего развития студенческих клубов. Также в клубах может отсутствовать необходимая система управления либо она вообще может быть не внедрена; разделение труда может быть не ясно, а организация деятельности слишком свободна.

4. Отсутствие практической части деятельности. Работа студенческих клубов, организованная в форме диалога, обсуждения,

форума, конкурса, нося теоретический характер, не способствует полноценному развитию профессиональных навыков студента.

5. Ограниченность контингента. Студенческие клубы зачастую объединяют студентов смежных специальностей, не привлекая обучающихся из других сфер, упуская заинтересованных и увлеченных данной деятельностью студентов.

Исходя из вышеперечисленных аспектов, целесообразно перейти к анализу проведенного анкетирования с целью выявления степени негативного и позитивного влияния студенческих клубов на образовательный процесс.

В данном опросе приняли участие 200 случайных студентов. На основании 180 действительных анкет было выявлено, что разные группы студентов университетов участвуют в различных студенческих клубах. Цель участия в клубах различна. Большинство студентов, состоящих в клубах, активно вовлечены в образовательный процесс и сохраняют баланс между клубной деятельностью и учёбой.

В ходе анкетирования были выявлены следующие положительные аспекты влияния студенческих клубов на процесс обучения:

1. 40% опрошенных считают, что студенческие клубы помогают стимулировать интерес студентов к профессиональной деятельности посредством проведения различных конкурсов и форумов.

2. 25% респондентов считают, что студенческие клубы помогают улучшить профессиональные навыки студентов. В процессе внеурочной деятельности, в ходе форумов, круглых столов и других видов деятельности происходит расширение понятийной и профессиональной базы студентов, что способствует глубокому запоминанию информации, представленной на аудиторных занятиях.

3. 15% участников опроса считают, что студенческие клубы стимулируют всестороннее развитие личности человека. Каждый участник клуба может активно участвовать в различной деятельности, проявляя коммуникативные, организационные навыки, навыки сотрудничества и работы в команде.

4. 20% студентов считают, что студенческие клубы способствуют росту в дальнейшей профессиональной сфере, так как участие в конкурсах подразумевает получение сертификата, подтверждающего компетентность студента в данной области знаний.

Согласно анкетированию также были выявлены следующие негативные факторы влияния студенческих клубов на образовательный процесс:

1. 40% опрошенных считают, что чрезмерная нагрузка от участия в деятельности студенческого клуба повлияет на учёбу и жизнь студентов, что приведет к снижению успеваемости учащихся, нарушениям сна и питания. В случае если клубное взаимодействие пол-

ностью заменит отношения в традиционных формальных группах, возможно ухудшение социальных навыков студентов.

2. 30% студентов считают, что негативное влияние студенческих клубов также отражается в отсутствии существенной конкуренции среди клубов. Таким образом, снижается энтузиазм и заинтересованность в деятельности членов клуба, что может привести к его распаду.

3. 30% респондентов недовольны отсутствием полноценной избирательной системы «лидера». Данный факт снижает уровень доверия участников к клубу и их заинтересованности в деятельности.

С опорой на вышеизложенные достоинства и недостатки деятельности студенческих клубов в процессе образования можно предложить следующие меры совершенствования данных организаций.

1. Установление четкой структуры функционирования студенческих клубов. Необходимо создать и внедрить стандартизированную систему правил функционирования студенческих клубов в соответствии с курсом национальной политики, а также с физическими и духовными потребностями студентов.

2. Создание брендов студенческих клубов для продвижения здоровой конкуренции. Внедрение узнаваемости бренда определенного клуба является проявлением сочетания развития организационных возможностей университета и применения современных концепций управления, что также является важной особенностью функционирования клуба.

3. Совершенствование управленческих кадров клуба и повышение его конкурентоспособности. Руководству университета следует грамотно отнестись к выбору руководящего состава студенческого клуба, так как от действий данных людей зависит возможность дальнейшего существования и развития настоящей организации.

4. Наличие отличительных особенностей функционирования. Работа клуба должна быть направлена не только на актуализацию внутренней практики, но и на продвижение деятельности всего университета. Необходимо также создать регламентированные данным университетом особые положения, следуя которым, члены клуба могут способствовать повышению престижа самого клуба и организации в целом.

5. Отбор преподавателей. Главными критериями в выборе наставников клуба должны быть: уровень знаний в данной области, креативность, мобильность, способности к организационной деятельности, а также высокий авторитет среди членов клуба.

6. Увеличение материальной базы клуба. Образовательной организации необходимо обеспечить клубы фиксированным

местом для полноценного осуществления деятельности, а также содействовать в поиске надежного коммерческого спонсора.

7. Обеспечение защиты здоровой корпоративной культуры. Создание социалистической системы рыночной экономики не только указало направление экономического развития Китая, но и выдвинуло более высокие требования к подготовке талантов в современную эпоху. По этой причине клубные организации, как объединения прогрессивно настроенной молодежи, должны взять на себя инициативу и стать связующим звеном между социальной культурой и студентами. Следовательно, членам клуба необходимо обозначить правильное политическое направление, проявить свой творческий потенциал и направить клуб на путь формирования позитивного, здорового и прогрессивного культурного духа.

Таким образом, деятельность студенческих клубов университетов неотъемлема от образовательного процесса. Такие организации расширяют личностные границы человека, обогащают его в духовном и нравственном планах. Более того студенческие клубы предоставляют студентам большие возможности для профессионального роста, развития и актуализации социальных навыков. Создание студенческих клубов в университетах также играет важную вспомогательную роль в формировании идеологического фона студентов. Результаты проведенного анкетирования предоставляют возможность планирования перспектив развития студенческих клубов с учетом выявленных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

Куриленко Е. Н., Шиков М. И. Диагностика эффективности направлений деятельности органов студенческого самоуправления // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. 2006. № 6. С. 202-205.

Толстоухова И. В., Ширяев А. А. Студенческие клубы как форма внеучебной деятельности в ВУЗе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11 (55). С. 564-572.

翟承强.高校学生社团的功能及其拓展问题探讨[D].山东大学硕士学位论文,2007:1-2.

苗雪莲.高校社团育人功能研究[D].东北石油大学硕士研究生学位论文,2013:4-6.

李玲, 陈慧敏, 何雨婷.浅谈高校社团活动对大学生的影响[J].学理论,2012(12):243-244.

王新银, 高校学生学习风格与学习成绩的相关研究[J].创新教育, 2012:11-12.

- 闫超栋. 试析高校社团建设与大学生素质拓展的契合性[J]. 学校党建与思想教育, 2014(9):76-78.
- 姚洪章. 谈大学生社团发展中存在的问题及对策[J]. 教育探索, 2011(3):84-86.
- 褚金星. 论大学生社团发展的动力系统[J]. 扬州大学学报. 2004(8):57-59.
- 洗季夏. 基于学生成长需要的高校社团建设[J]. 广西社会科学, 2009(11):32-34.
- 方申荣. 大学生学业影响因素的调查研究[J]; 安庆师范学院学报(社会科学版); 2009年03期
- 胥长寿. 高校学生社团建设的问题与对策[J]; 四川职业技术学院学报; 2006年01期
- 唐志为. 对大学生社团现存问题及其对策的思考[J]; 理论观察; 2005年02期
- 陈坤华; 谭千保; 刘成伟. 大学生学业发展及其影响因素的实证研究[J]; 煤炭高等教育; 2009年03期

УДК 37.016:811.161.1

Цыренова Мария Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики, Московский педагогический государственный университет; преподаватель Китайско-российского института, Цзянсуский педагогический университет, Суйчжоу, Китай; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; e-mail: mariya.tsyrenova2018@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; средства обучения; короткометражные фильмы; видеоматериалы; неязыковая среда; практические рекомендации.

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования современных короткометражных аутентичных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному. Выделяются их преимущества по сравнению с полнометражными фильмами с методической точки зрения. Подчеркивается возможный образовательный потенциал таких видеороликов в первую очередь на уроках вне языковой среды. Приводятся практические рекомендации и примеры работы с данными ресурсами: предсмотровые, послесмотровые задания. Предлагается использовать данный вид работы уже на базовом уровне.

Tsyrenova Maria Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Contrastive Linguistics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; Lecturer, Chinese-Russian Institute, Jiangsu Normal University, Xuzhou, China

THE USE OF SHORT FILMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES OUTSIDE THE LINGUISTIC ENVIRONMENT

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; means of education; short films; video materials; non-linguistic environment; practical advice.

Abstract. The article deals with the problem of using modern short authentic films at Russian as a foreign language classes. Their advantages in comparison with full-length films from a methodological point of view are highlighted. The possible educational potential of such videos is emphasized, primarily at lessons outside the language environment. Practical recommendations and examples of working with these resources are given: pre-watching and post-watching tasks. It is suggested to use this type of work at the basic level.

На современной стадии развития информационных технологий невозможно представить занятия по иностранным языкам, в том числе по русскому языку как иностранному, без их использования.

И опытные педагоги, и только начинающие стараются сделать свои занятия не просто полезными в плане усваиваемой информации по грамматике, лексике изучаемого языка, но и сделать их интересными, стараются увлечь и завлечь своих учащихся в удивительный мир языка! А также страны, культуры, истории той страны, язык которой они изучают и постигают.

На таких уроках особенно в условиях неязыковой среды невозможно обойтись без не только аудио-, но и видеоосязания. Под этим словом мы понимаем погружение в языковую среду путем просмотра различных аутентичных видео на изучаемом языке: коротких и достаточно длительных по метражу. При этом предполагается довольно емкая по объему и времени работа как предусмотренная, так и послесмотровая. Использование видеоматериалов на занятиях по иностранным языкам решает сразу несколько задач: смена деятельности и ритма занятия, повышение мотивации и самооценки студента, обучение восприятию не только звучащей речи, но и невербального поведения носителей языка.

В китайских университетах распространена практика приглашения русскоязычных преподавателей для проведения занятий по фонетике, практическому разговорному, а также аудиовизуальному курсам. Если с занятиями по фонетике и практике языка ситуация на китайском образовательном рынке достаточно ясная. Создано боль-

шое количество достойных учебных пособий и материалов, адресованных конкретно китайским учащимся. Это пособие О. Н. Коротковой «По-русски – без акцента!», учебный комплекс авторского коллектива В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых «Дорога в Россию», учебный комплекс «Русский язык – Восток», составленный преподавателями Пекинского университета иностранных языков и Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина и т. д. То, что касается аудиовизуального курса, пособий по аудированию, которые включали бы в себя просмотр различных видеороликов и повсеместно использовались бы в китайских вузах, практически нет. Во многих университетах занимаются по учебнику «Базовый аудиовизуальный курс русского языка», изданному Пекинским университетом. Однако видео, включенные в данное пособие, не представлены в широком доступе, и студенты не всегда имеют возможность посмотреть и прослушать их. Есть и используются нами учебные видеокурсы В. В. Частных, Н. М. Богославской, Ю. Ю. Тюриной «В Москву? В Москву!», а также О. Г. Араповой, А. В. Анисимовой «Коротко о главном». Первый курс создан достаточно давно, и некоторые реалии в нем устарели либо изменились. Второе пособие «ориентировано на аудиторную работу с иностранцами, владеющими русским языком на уровне не меньше, чем ТРКИ-1, ТРКИ-2» [Арапова 2019: 4]. Студенты нашего Института достигают первого сертификационного уровня по окончании второго года обучения. А на третий год изучение русского языка прекращается, так как для них он является второй специальностью. Поэтому преподавателю, ведущему занятия по вышеуказанному предмету, приходится прибегать к сторонним ресурсам, при этом создавая с нуля методический комментарий к каждому ролику, который используется им на уроках, так как в основном это аутентичные материалы (прогноз погоды, анонсы новостей, сюжеты киножурнала «Ералаш», фрагменты мультфильмов, фильмов, телепередач и т. д.).

К достоинствам применения видеороликов на занятиях по РКИ можно отнести следующие: звучащий текст в нем поддерживается визуальным рядом, что увеличивает правильность его понимания учащимися; иностранцы слышат живую, неподготовленную речь, которая сопровождается невербальной; такие видео помогают получить страноведческую информацию, усиливают мотивацию у студентов [Смирнова 2016].

В данной статье будет приведен пример такой методической разработки двух видео, к которым мы обратились на занятиях по аудиовизуальному курсу – «Мамы» и «Папы». Эти ролики являются социально направленными, т. е. они были созданы не с целью окупаемости и большого количества просмотров, а с тем, чтобы донести до зрителей особую главную мысль режиссера. Уже из названия

становится понятным, почему мы выбрали данные два видео для показа нашим студентам. Причем не имеет значения, какой национальности ваши учащиеся, так как заявленные темы едины и универсальны в понимании и осмыслении в любой стране.

Фильм «Мамы» можно показать в преддверии 8 марта, женского дня в России, и рассказать, что в этот день самой главной женщиной, по мнению многих россиян, остается мама. Фильм «Папы» не вызывает у большинства таких же сильных эмоций, как «Мамы», тем не менее стоит предъявить и его для просмотра. А в каких-то странах или каким-то студентам следует показать его в первую очередь.

Оба видео длятся всего несколько минут, т.е. являются короткометражными, и в этом их прелесть и удобство в использовании на занятиях в условиях катастрофически малого количества аудиторных часов в зарубежных вузах: можно в течение одной пары проработать все видео и дать домашнее задание на усвоение пройденного материала. Кроме того к плюсам коротких видеоматериалов можно отнести их односюжетность, легкость обработки звучащего материала, а также возможность их использования уже на самом начальном этапе обучения.

Просмотр ролика помогает активизировать разные каналы усвоения и запоминания информации. Работа с текстом, представленным в видео, позволяет задействовать все виды речевой деятельности, как репродуктивные, так и продуктивные: аудирование, чтение, говорение, а также письмо.

Текст видео «Мамы» представляет собой закадровый монолог рассказчика-повествователя, который сопровождается сменяющимися друг друга зарисовками на заглавную тему и адресован одной конкретной и всем мамам одновременно. Состоит он в основном из простых предложений, а также сложноподчиненных. Иностранным студентам, по нашему мнению, легче понять и воспринять именно таким образом представленный текст. Подойдет он для уровня А2.

Сперва даем следующие предсмотровые задания: ознакомиться с новой лексикой, посмотреть синонимы новых слов и словосочетаний, попробовать найти антонимы, отработать использование несовершенного и совершенного видов глаголов.

Например, синонимы: переживать – волноваться; выручать кого? – помогать кому?; оправдывать кого? что? – находить оправдание; быть на чьей-то стороне – поддерживать; возникать – появляться; переставать – остановиться что-то делать. Управление: хранить что?; похож на кого?; быть в чем-то (не) первым/первой. Глаголы несовершенного/совершенного вида: выручать/выручить; радовать/порадовать; находить/найти; оправдывать/оправдать; по-

нимать/понять; хранить/сохранить; торговаться/торгнуться; возникать/возникнуть; переставать/перестать и т. д.

Также перед тем, как посмотреть видео, выполняем задания на рассуждение (прогностические) и отвечаем на следующие вопросы: 1. Как вы думаете, о чем будет видео? 2. В вашей стране отмечают женский день? Если да, то когда? 3. Кто и кого поздравляет в этот день? 4. А у вас есть день матери? Если да, то что обычно дарят в этот день мамам?

После просмотра короткого ролика учащиеся отвечают на вопросы: 1) Кто рассказчик: мужчина или женщина? 2) Как вы думаете: сколько ему/ей лет? 3) Как он выглядит? Далее студенты знакомятся с текстом, который представлен в видео, и пишут небольшое сочинение на тему «Вы согласны с тем, что мама – самый важный человек в жизни каждого человека?». При этом необходимо аргументировать свою точку зрения.

Видео «Папы» рекомендуется давать для ознакомления студентам, овладевшим русским языком на уровне А2 и приступившим к изучению грамматики следующего уровня, так как он содержит большое количество причастий и деепричастий. Текст данного ролика, как и видео «Мамы», представляет собой монолог рассказчика-героя, который адресован папе. Везде встречаются обращения на «ты». Нам кажется, данный текст является более лиричным, личным и интимным.

Перед просмотром видео можно выполнить следующее задание: в ролике встречаются такие наименования папы, как отец, сила, опора, ангел-хранитель, крепость, а каким словом вы бы описали своего папу? Необходимо познакомиться с понятием метафора и затем объяснить словосочетание «я патриот папы».

Также в тексте ролика встречается большое количество эпитетов, а также сравнительная степень прилагательных: гордый, смешной, самый терпеливый, самый внимательный, лучший; возвратные глаголы: хочется провалиться, хочется пристегнуть, захлебываться, радоваться, гордиться, заботиться. Можно предложить студентам найти синонимы либо антонимы к прилагательным, дополнить список эпитетов, которыми можно описать папу, составить предложения с новыми глаголами.

Кроме того, перед просмотром видео рекомендуем выполнить упражнения на отработку действительных и страдательных причастий в прошедшем и настоящем времени, деепричастий, а также причастных и деепричастных оборотов.

После просмотра данного фильма рекомендуем дать то же задание, что и после просмотра предыдущего. Студентам предлагается поразмышлять о герое-рассказчике: кто он, сколько ему лет, как он выглядит. И затем в качестве домашнего задания попросить уча-

щихся написать письмо их папе о том, как он/она его любит, используя при этом изученную лексику.

Предложенный алгоритм работы с аутентичными видеороликами мы предлагаем использовать при разработке методического комментария к любым другим короткометражным фильмам, которые могут вызвать интерес и повысить мотивацию наших студентов.

В завершение нашей статьи мы хотели бы вспомнить, что еще в далекие 1980-е гг. по заказу Гостелерадио СССР совместно с Институтом русского языка им. А.С. Пушкина был создан замечательный телекурс по русскому языку как иностранному «Давайте познакомимся», материалы которого до сих пор остаются актуальными. Одним из главных достоинств данного курса является образцовая с точки зрения грамматического, интонационного оформления русская речь. В первую очередь мы стараемся использовать данные материалы и уже как дополнительный материал даем видео, выпущенные недавно, с более современными реалиями для большего и лучшего знакомства с культурой той страны, язык которой наши студенты изучают.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова В. Е., Назабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. СПб. : Златоуст, 2010. 343 с.

Арапова О. Г., Анисимова А. В. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы : пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 2-е изд., стереотип. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 120 с.

Базовый аудиовизуальный курс русского языка / И. В. Таюрская. Пекин : Пекинский университет, 2018. – 118 с.

Ван Я. Современные подходы к преподаванию русского языка в высших учебных заведениях Китая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 08. С. 55-58.

Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. Книга 1 / под ред. Ши Тецянь. Пекин: Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2008. 250 с.

Короткова О. Н. По-русски без акцента! СПб. : Златоуст, 2015. 193 с.

Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical reviews. 2015. № 2 (8). С. 18-23.

Смирнова Е. С. Короткие аутентичные видеоматериалы на занятиях РКИ // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы II Международ-

ной научно-практической конференции (20 мая 2016). Омск : Изд-во «Ипполитова», ОАБИИ, 2016. С. 225-229.

Частных В. В., Богославская Н. М., Тюрина Ю. Ю. В Москву? В Москву! : Видеокурс и учебное пособие. 2-е изд., стереотип. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 176 с.

УДК 81'25

Чень Сыюй,

аспирант, Хэйлунцзян, КНР; e-mail: 2606003086@qq.com

Колпакова Екатерина Владимировна,

студентка 5 курса направления 44.03.05 – «Педагогическое образование» по профилю: «Русский язык как иностранный и английский язык», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kate.triad@gmail.com.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЗАМЕНА КАК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ (НА ПРИМЕРЕ Д/Ф «ГОД НА ОРБИТЕ»)

Ключевые слова: переводоведение; переводческая деятельность; грамматическая трансформация; грамматические замены; документальные фильмы; аэрокосмические документальные фильмы; научно-технические переводы.

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода аэрокосмических документальных фильмов. Актуальность работы заключается в необходимости предоставления новых перспектив для перевода кинолент такого жанра. Методами проведённого авторами исследования являются изучение и анализ соответствующих теме источников, обобщение и описание полученных в результате данных, а также сравнение качественного состава предложений на русском и китайском языках. Приведены примеры из фильма «Год на орбите», переведённые с использованием грамматической замены как одного из видов грамматической трансформации. Перевод отрывков данного фильма может послужить образцом для последующих переводов документальных фильмов подобного жанра.

Chen Si-yu,

Postgraduate Student, Heilongjiang, China

Kolpakova Ekaterina Vladimirovna,

fifth-year Student of the 44.03.05 – Pedagogical Education Direction, Profile: “The Russian Language as a Foreign Language and the English Language”, Institute of Philology and Cross-cultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SUBSTITUTION AS A PART OF THE DOCUMENTARY FILM TRANSLATION PROCESS (BASED ON A DOCUMENTARY “A YEAR IN ORBIT”)

Keywords: translation studies; translation activity; grammatical transformation; grammatical substitutions; documentaries; aerospace documentaries; scientific and technical translations.

Abstract. The article encompasses the problem of aerospace documentary films translation. The article is thought to be relevant owing to the necessity of offering people future prospects of this type of documentaries translation. The methods of the conducted study are literary sources study and analysis, information integration, data description and comparison of sentences written in Russian and Chinese. The article contains examples from the documentary film “A Year in Orbit”. The examples given are translated with the help of substitution being a grammar transformation type. The film’s abstracts translation may serve as an example when translating other documentaries.

В снятом в 2015 году документальном фильме «Год на орбите» от телеканала Наука 2.0, съёмки которого проходили в реальных условиях, главный герой фильма, лётчик-космонавт Михаил Корниенко, рассказывает о том, как проходит жизнь космонавтов на Международной космической станции (МКС). Данный документальный проект является научно-популярным фильмом, для интерпретации которого используется стиль научно-технического перевода. Однако этот вид перевода характеризуется своими отличительными чертами в области лексикологии (употребление терминов и аббревиатур), морфологии (использование причастий, деепричастий, кратких форм прилагательных, производных предлогов и союзов) и синтаксиса (преобладание в структуре вводных конструкций, составных сказуемых и сложноподчинённых предложений с придаточными цели), поэтому перевод должен стремиться к эквивалентности содержательной, правильной и прагматической. Одним из способов реализации поставленной задачи может стать использование грамматической замены.

Согласно В. Н. Комиссарову, грамматическая замена – «это способ перевода, при котором грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводящего языка с иным грамматическим значением» [Комиссаров 1990: 180]. Такое преобразование могут испытывать грамматические единицы любого уровня: словоформы, части речи, члены предложения, предложения определённого типа. Грамматическая замена предполагает «отказ от использования форм переводящего языка, аналогичным исходным, замену таких форм на иные, отличающиеся от них по выражаемому содержанию (грамматическому значению)» [Комиссаров 1990: 181].

Рассмотрим примеры внедрения грамматической замены на основе документального фильма «Год на орбите» и их перевод на китайский язык:

1. Также есть ролик, который нужен после нанесения, мы его ставим в положение для прокатки и, проводя по поверхности, как бы прикатываем плёночное покрытие, чтобы оно более плотно прилегало к поверхности.

涂层后还需要使用一个滑轮，我们将其放置在可以滚动的位置，并照原样在表面上滚动膜涂层，以使其更牢固地附着在表面上。

В данном случае посредством использования рассматриваемой грамматической трансформации, а именно замены части речи и преобразования отглагольного существительного «нанесения», обеспечен необходимый уровень эквивалентности перевода.

2. 342 дня в космосе позволили накопить огромный материал для исследований.

在太空342天我们积累了大量研究的材料。

Замена существительного во множественном числе «исследований» на прилагательное «исследовательский» обеспечило адекватность и эквивалентность перевода с сохранением необходимого стиля.

3. Космонавты отлично справились с запланированными задачами.

翻译1: 宇航员在被计划的任务方面完成的很好。

翻译2: 宇航员在计划任务方面做得很好。

При переводе данного предложения возможны два варианта перевода: дословный перевод, что, однако, не представляется характерным для китайского языка либо интерпретация предложения с применением грамматической замены, посредством которой страдательное причастие прошедшего времени «запланированный» заменяется глаголом. Во втором случае также качественным изменениям подвергается и вся структура предикативной единицы: согласованное определение не сохраняется в полученном предложении.

Таким образом, при переводе текстов научно-технического стиля, характеризующегося наличием специфических черт, результативно использование грамматической замены. Наличие подобной грамматической трансформации в тексте, составленном на переводящем языке и оформленном в соответствии с его нормами, сигнализирует о том, что переход от исходного языка к аналогичным единицам другого языка неосуществим с точки зрения употребления регулярных соответствий.

ЛИТЕРАТУРА

Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 240 с.

Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990. 253 с.

Ошанин И. М. Большой китайско-русский словарь. М. : Наука, 1983. 3824 с.

Ростовцев В. А. Теория перевода китайского языка. Курс лекций. М. : Военный институт, 1977. 202 с.

安新奎.科技翻译理论及实务研究[M].陕西: 陕西人民出版社,2006.

蔡毅. 俄译汉教程[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2006.

УДК 81'23:81'373

Чечулина Любовь Семёновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 282; e-mail: love-semenovna@ramler.ru

Домрачева Анна Сергеевна,

студент института филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dom-anna1998@mail.ru

НАИМЕНОВАНИЯ БОЛЬШИХ ЧИСЕЛ: СВЯЗЬ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ

Ключевые слова: мышление; наименования больших чисел; большие числа; сознание; когнитивные особенности; числовая категория; категория количества; периферия класса существительных; существительные; числительные; языковая репрезентация.

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия языка и мышления на примере наименований больших чисел. Внимание авторов сосредоточено на периферии класса существительных – на словах *тысяча, миллион, миллиард*. Приводятся результаты ассоциативного опроса среди студентов-филологов, делается акцент на когнитивных особенностях восприятия названий больших чисел. Для рассмотрения проблемного вопроса привлекаются точки зрения авторитетных учёных, лингвистов и когнитивистов, вскрывающих возможные причины восприятия лишь количественной стороны названий больших чисел.

Chechulina Lubov Semenovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language and General Linguistics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Domracheva Anna Sergeevna,

Student of Institute of Philology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

NAMING LARGE OF NUMBERS: THE CONNECTION BETWEEN LANGUAGE AND THINKING

Keywords: thinking; names of large numbers; large numbers; consciousness; cognitive features; numeric category; quantity category; the periphery of the noun class; nouns; numerals; linguistic representation.

Abstract. The article is devoted to the problem of interaction of language and thinking on the example of the names of large numbers. The authors attention is focused on the periphery of the noun class – on the word a thousand, a million, a billion. The results of an associative survey among students of philology are given, an emphasis is placed on the cognitive features of the perception of the names of large numbers. To consider the problematic issue, the points of view of authoritative scientists, linguists and cognitive scientists are involved, revealing the possible reasons for the perception of only the quantitative side of the names of large numbers.

В данной статье мы задаёмся целью выявить связь между языком и мышлением на примере восприятия наименований больших чисел – *тысяча, миллион, миллиард*, а также определить роль когнитивных процессов мозговой деятельности в понимании числительного как части речи. Подобная постановка цели обусловлена формальным сходством перечисленных слов с именами существительными. Например, формы *тысяча, миллион, миллиард* напоминают формы аналогичных имён существительных таких, как: *туча, компьютер, шкаф* и т. д. Более того, рассматриваемые слова роднит с классом имён существительных и способность иметь формы множественного числа в парадигме¹:

Им.п. тысячи (тучи)	миллионы (шкафы)	миллиарды
(шкафы)		
Р.п. тысяч (туч)	миллионов (шкафов)	миллиардов
(шкафов)		
Д.п. тысячам (тучам)	миллионам (шкафам)	миллиардам
(шкафам)		

Стоит также подчеркнуть, что формальное сходство с разрядом существительных привносит предметную семантику в значения исследуемых слов, когда они уже реализуются непосредственно в определённом контексте.

Однако, количественная семантика в них также сильна, что роднит их с разрядом имён числительных. Взятые вне контекста слова *тысяча, миллион, миллиард* имеют чисто числовое значение, представляют наименования количества, обозначают абстрактные счётно-числовые понятия. Кроме того, мы можем заменить подобные буквенные обозначения чисел графическими: *тысяча* = 1000, *миллион* = 1. 000. 000, *миллиард* = 1. 000. 000. 000.

¹ Для демонстрации сходства с именами существительными взята парадигма только множественного числа.

2. «Миллион» (рис. 2) студентов также связывали с наименованиями валют (35%). К этому числительному подобрали ассоциации «человек» (21%).



Рис. 2

Очень удивило, что слова из популярной песни А. Пугачёвой «Миллион алых роз» не стали типовой реакцией на данное слово. «Роза» составила лишь 9% от общего количества опрашиваемых.

В разговорной речи иногда можно встретить аналог числительному «миллион» – «лимон». Однако, подобная замена уже уходит из речевого обихода, поскольку данную ассоциацию дали только 4% испытуемых;

3. Ассоциации к «миллиарду» (рис. 3) оказались аналогичными: «люди» (24%), «деньги» (15%), наименования валют (14%).



Рис. 3

Мы становимся свидетелями того, что сознание современных студентов в отношении наименований больших чисел ориентировано исключительно на числовую и количественную семантику.

По итогам данного опроса, видим, что и современное мышление отражает действительность, ведь аудитория опрашиваемых сумела дать лишь ассоциации, так или иначе связанные с количеством объектов. Действительно, предлагаемые счётные слова часто ис-

пользуются в сферах экономики, математики и других точных науках, поэтому современное сознание легко воспринимает только их количественную семантику. Опрос показал, что сознание студентов репрезентирует названия больших чисел довольно ограниченно и скупо. Ведь нумеральное значение затмевает семантику предметности, которая берёт свои корни вследствие формального родства с существительным. Чем же вызваны такие особенности восприятия слов с количественной семантикой?

Прежде всего, восприятие студентами в основном нумерального значения слов *тысяча*, *миллион*, *миллиард* связано, на наш взгляд, с когнитивными особенностями в восприятии числительных: сознание репрезентирует (?) слова *тысяча*, *миллион*, *миллиард* как числительные, т. к. они составляют ядро этого класса и периферию класса существительных. Предметная же семантика выявится у рассматриваемых слов в определённом контексте как частное грамматическое значение *тысячи*, *миллиона*, *миллиарда*. Однако, эксперимент же был направлен на выявление ассоциативных связей с наименованиями больших чисел.

Как нам кажется, сознание студентов в момент проведения лингвистического эксперимента было обращено на поиск базовых признаков имён числительных, главным образом на числовое значение слов. Количественная семантика легко и была считана у данных слов, потому что количество есть «базовый интегральный признак», присущий классу числительных. Сами по себе категории количества и числа являются когнитивными характеристиками класса числительных. На наш взгляд, вышеперечисленные когнитивные признаки числительных являются дифференциальными, на которые мгновенно и был сделан акцент в восприятии испытуемыми слов *тысяча*, *миллион*, *миллиард*.

Лингвист Л. М. Борисенкова убеждена, что «дифференциальные признаки позволяют различать категории концептов согласно их онтологии, и в первую очередь продолжить частеречную категоризацию, начатую на основе интегральных признаков» [Борисенкова 2014: 55]. В этом и заключаются когнитивные особенности репрезентации значений слов и в восприятии формы исследуемых слов вне контекста, а также в категоризации действительности. В данной связи для нас важны слова Л. М. Борисенковой о том, что «логическим следствием восприятия и осмысления человеком действительности является её упорядочение, её категоризация» [Борисенкова 2014: 55].

Специфика подобного восприятия наименований больших чисел обусловлена также и тем, что категория количества является категорией мышления и языка. Последние, в свою очередь, «по своей природе антропоморфны», антропоморфным ещё и является процесс познания человеком окружающего мира [Борисенкова 2014:

57]. Она в своей эволюции прошла ряд сложных изменений разного характера. Эти преобразования ярко проявились в основных этапах развития числительных и грамматического числа:

1. Чувственно-наглядный этап. Стоит отметить, что он считается общим у человека с животными. С точки зрения Л. Леви-Брюля, привычка сохранять в памяти некое количество каких-либо объектов позволяет животным и человеку легко брать след или распознавать лица людей. Учёный заметил, что сохранённое в памяти животного или человека неопределённое число предметов, лиц из окружающего мира не дифференцировано, поскольку ничто не позволяет выразить его отдельно. Однако качественно они это чувствуют и воспринимают: «Когда они собираются на охоту, они, сидя уже в седле, осматриваются вокруг, и если не хватает хотя бы одной из многочисленных собак, которых они содержат, то они принимаются звать её...» [Леви-Брюль 1930: 125].

Л. Леви-Брюль также был убеждён, что первобытное мышление отражает в языке совокупности-числа, из которых сознание не сумело выделить отдельных единиц. Учёный обращал внимание на то, что «мышление представляет собой совокупности существ или предметов, известные ему одновременно и по своей природе, и по своему числу, причём это последнее ощущается и воспринимается, но не мыслится отвлечённо» [Леви-Брюль 1930: 114].

Переходя от былых времён к современности, стоит сказать, что чувственное восприятие чисел и категорий количества не чуждо и современному обществу. Чувственное восприятие категорий количества цивилизованного человека довольно ограничено, по мнению В. З. Панфилова: «...такого рода восприятие возможно лишь в тех случаях, когда соответствующие множества состоят не более чем из 7-9 предметов» [Панфилов 1984: 167]. Т. е. всё ограничивается особенностями человеческого восприятия. Важно отметить и то, что данное ограничение обусловлено «ёмкостью тех каналов, по которым соответствующие раздражители поступают через органы человека (или животных)». Собственно говоря, опрос среди молодёжи как раз и отражает малую ёмкость каналов на уровне ассоциаций.

Однако, в первобытные времена наименования больших чисел ни коим образом не воспринимались людьми, поскольку в их сознании была заложена такая система счисления, в которую входило необходимое количество чисел. К тому же, для общения между одноплеменниками им были нужны небольшие целые числа. А наименования же остальных чисел, важных для современного общества, появились значительно позже.

И. С. Тимофеев отметил, что «в чувственно-непосредственном восприятии количества по существу ещё нет перехода от качества к количеству» [Тимофеев 1972: 158]. Эту точку зрения и подтверждает

истина о том, что язык является средством существования обобщённого содержания мышления, а не чувственного.

2. Установка равночисленности, или равномогности, множеств. Предметы, входившие в различные множества, приводились во взаимно однозначное соответствие, что как раз отражает попытки представить окружающий мир в определённых категориях количеств. А это как раз позволяло абстрагироваться от качественных различий предметов, составляющих множества. Однако, на данном этапе не производилось установление количества как числа предметов множеств, т. е. сознание человека было просто не готово к восприятию числового определения количества предметов множества. Сами предметы воспринимались относительно равными в сравнении друг с другом.

Предметы, из которых данные множества и собирались, образовывались «во взаимно-однозначное соответствие» [Панфилов 1984: 135]. Доиндустриальным обществам, как правило, для жизнедеятельности был необходим счётный ряд в пределах одного десятка, а некоторым народам было достаточно чисел 1 и 2. «Поэтому в тех случаях, когда они имеют дело с конкретными множествами, которые состоят из большего количества предметов, чем то, которое находит своё обозначение в числительных, они по существу устанавливают лишь равночисленность этих множеств» [Леви-Брюль 1930: 165].

Люди, используя предметы окружающего мира, тело, вещи для счёта, не создавали наименования чисел: «...начинали с мизинца левой руки, от него переходили к безымянному пальцу, затем к среднему, к указательному, большому, потом к кисти, к сочленениям плеча, к плечу, к левой стороне груди, к грудной кости, к правой стороне груди и кончали мизинцем правой руки (всего получалось 19)» [Леви-Брюль 1930: 167]. Леви-Брюль уверен, что «названия для чисел являются просто названиями частей тела, а отнюдь не числительными» [Леви-Брюль 1930: 167]. С его точки зрения, данная система счисления была лишь вспомогательным звеном в становлении систем счёта у народов. При таких действиях человека во время счёта как такового счёта и не происходит, по мнению учёного, а имеет место быть в этом случае явление равномогности множеств. Ведь и охотники в древности пользовались подобной системой счёта. Они наносили себе определённые знаки на кисти рук – штрихи – для того, чтобы знать количество дней их отсутствия в племени.

Однако, установление равномогности двух чисел, образуемых качественно отличными друг от друга объектами, абстрагирует человеческое сознание от качественных свойств предмета, составляющего множества. Кроме того, на данном этапе развития категории количества не совершалось установление количества, числа предметов множеств, которые и обращались во взаимно-однозначное соот-

ветствие. Древние народы использовали числа для счёта объектов действительности, но их сознание не устанавливало их количество, поскольку находилось не на столь высоком уровне эволюции.

Следует отметить, что на этом же этапе люди уже научились использовать некие эталоны для счёта, а также для различий числовых отношений – переносить категорию количества в область чувственно-наглядного осмысления действительности. Однако, их мышление было ещё недостаточно развито, чтобы понять, что последнее число при счёте равно количеству предметов в системе.

3. Выделение эталона, или эквивалента. На пути эволюции народов новый уровень развития счётных систем знаменовало назначение конкретных предметов эталоном, или эквивалентом. По отношению к этому эквиваленту устанавливалась равночисленность других конкретных множеств. На данном этапе развития категории количества явление категоризации вступает уже в полную силу, поскольку критерии для отбора в категории становились более осмысленными и строгими.

Первоначально в качестве эталона использовалось более чем одно конкретное множество. Эту роль играли все подручные средства людей, а также собственное тело. Актуальна в этом отношении для нас и точка зрения Э. Кассирера: «Исходным пунктом для установления различий числовых отношений является человеческое тело и отсюда они переносятся на весь чувственно-наглядный мир» [Панфилов 1984: 167]. Т. е. пальцы рук и ног воспринимались людьми как эталон, а через данное обстоятельство сознание человека переходило на более развитый уровень в плане восприятия числа. Только части человеческого тела, имея своё собственное словесное обозначение, выступали как конечный член в цепочке множеств-эталонов. Однако, все подручные средства обихода, быта – палочки, камешки и т. д. – таким свойством не обладали.

В. З. Панфилов утверждал, что «выделение эталонов привело к возникновению понятий об определённых количествах, т. е. чисел» [Панфилов 1984: 167]. А число, как известно, выступает общим свойством всех равночисленных множеств.

На третьей ступени появилась возможность образования параллельных наименований одно и того же числа. Стоит также подчеркнуть, что на этом этапе начали учитываться качественные свойства объектов. Панфилов уверен, что наименования различных количеств могли получить и более одного наименования. Этот факт обусловлен наличием в системе предметов нескольких одинаковых совокупностей объектов действительности, которые берутся за эквивалент.

Необходимо отметить, что возникающие параллельные обозначения одного и того же числа связаны и с использованием в качестве исходной точки отсчёта уже существующих наименований чисел.

В русском языке можно найти проявления такого характера. Например, слово «тьма», включает в себе смысл большого количества чего-либо. Однако, обращаясь к истории языка, можем утверждать, что слово «тьма» означало конкретное количество в 10 000, а значит данные слова взаимозаменяемы. У этого же количества существовали и другие обозначения: мириада, пришедшее из Древней Греции.

Если говорить о других конкретных числах, например, 100 000, то и оно имело не одно название. В старославянском языке такое количество именовалось легионом, несвядью. И мы видим взаимодействие существующих наименований числовых обозначений друг с другом. Обозначения взяты были людьми из окружавшей их на тот момент действительности, что позволяет заметить, насколько сознание отражало мир. Люди начинали использовать языковые эквиваленты, чтобы обогатить язык.

Стоит также обратить внимание и на то, что выделение какого-либо объекта из некоего множества относится к познавательным процессам человеческого мышления. Это обеспечивает возможность сравнения объектов друг с другом в рамках той системы, в которой они находятся. Стоит отметить, что выделение одного объекта среди остальных свойственно чувственному познанию, более высшей ступени развития человеческого мышления. Панфилов утверждал: «...уже на этой ступени происходит так называемое опредмечивание ощущений, что проявляется в такой особенности восприятия, как его целостность» [Панфилов 1984: 201].

На данном этапе эволюции категории числа на первый план выступала способность обособлять объект от множества таких же. Люди научились уже сопоставлять множества между собой, сравнивать элементы множеств.

Относительно эталона также устанавливалась равночисленность множеств предметов, что привело к возникновению понятий о числах. В качестве их в язык стали активно входить языковые аналоги наименований количеств, иными словами, названия множеств-эквивалентов. Так, числительные в нивхском языке происходят в основном от слов, связанных со значением «рука». Необходимо сказать, что такой процесс был возможен лишь в случае неоднородности объектов множества, но отрыв от качественной стороны объектов ещё не совершился. Кроме того, каждый из объектов мог иметь персональное наименование. Например, в нивхском языке числительное девять буквально означает «один находится». Стоит отметить, что это же значение при ручном счёте обозначало «один палец не загнут» (рис. 4):

Порядковый номер системы	IV	V	VI
числительные для счета	ручных четвертей (ма)	ручных саженьей (а)	связок норма для собак (жува)
один	н'ма	н'а	н'туви
два	мама	ма	ма'тви
три	т'ма	т'а	т'э'ви
четыре	ныма	ны	ну'тви
пять	т'ома	т'о	т'о'тви
шесть	нса'ма	а'тви/нса' а	но(х) жуви
семь	нама'ма	ама	нам(н) жуви
восемь	ман'р ма	ман'а	ман(р) жуви
девять	н'ын' бон ма	н'ын' бон а / н'авин а	н'ын' бон тви
десять	мо ма	мо а	мо тви

Рис. 4

И в русском языке есть аналоги некоторым числительным. Так, пара обозначает название предметов в количестве 2 штук: пара сапог, пара носок; дюжина – название предметов в количестве 12 штук: добрая дюжина тушек, сей факт подтверждает целая дюжина свидетелей. Стоит заметить, что количественные обозначения такого типа употребляются со словами определённого рода. Однако в отличие от наименований любых чисел такие обозначения количества не способны образовать последовательного числового ряда. Вероятно, в этом феномене и выражается особенность непополняемости класса числительных. Ведь используются лишь аналоги названий из других частей речи с ограниченным диапазоном сочетаемости. В этом отношении для нас авторитетна точка зрения В. З. Панфилова: «определённое количественное значение они [эквиваленты] получают в тех языках, где уже существуют числительные, как обозначения соответствующих количеств» [Панфилов 1957: 112].

Определённое числовое обозначение уже существующих количественных наименований, возможно, пришло из сферы торговли, обмена, производства и т. п. Как раз в вышеуказанных областях фигурировали устойчивые в количественном отношении совокупности предметов. Необходимо обратить внимание на некоторый нюанс – процесс замены числительных эквивалентами имел отрицательную сторону: аналоги могли вытеснить из языка основное числовое обозначение. В русском языке такое обстоятельство наблюдается с числительным *сорок*, которое исключило из языка первоначальное *четыредесяти*. Важно указать мнение Л. А. Булаховского: «...нет серьёзных оснований сомневаться в том, что это имя существительное с материальным значением «рубаха»: в «сорок» или «сорочек» вкладывалось 40 шкур соболей на полную шубу» [Булаховский 1936: 315]. Заметим, что числительное *сорок* сознание человека использовало как эквивалент по отношению к количеству шкур в размере 40 штук.

Необходимо также сказать, что при возникновении понятий о количествах числовые категории не воспринимались отдельно от понятий о предметах, создающих это количество. Числовые обозначения всегда сопровождались наименованиями предметов счёта.

4. Абстрагирование от качественной стороны предмета.

На данном этапе формирования категории числа возникают числительные, употребляемые при абстрактном счёте. Об этом свидетельствуют и результаты опроса, где больший процент ассоциаций связан именно с нумеральной семантикой. Необходимо подчеркнуть, что качественным свойствам объектов на этой ступени уже совсем не уделяется внимания.

Именно на этом этапе происходит окончательное разделение количества и качества предметов окружающего мира. Необходимо подчеркнуть, что категория количества достигает максимальной степени абстрактности.

Данный этап вызывает выравнивание грамматических свойств у наименований чисел, соответственно, они теряют признаки тех частей речи, из которых перешли в числительные. Однако числительные в русском языке не достигли такой высокой степени развития. Стоит отметить, что во всех славянских языках разряд числительных утратил категорию грамматического числа. Но в русском языке имеются те числительные, которые её сохранили: *ста – сот* (изменение данного числительного в косвенных падежах).

На этом этапе количественные числительные выделились в специфическую категорию «системы специальных слов, общее значение которых количество, мыслимое как число» [Панфилов 1957: 246]. Более того, счёт на данной ступени развития абстрактиризовался. Сознание человека сумело дифференцировать качество и количество в полной мере только на завершающей стадии развития числа.

В. З. Панфилов уверен, что «грамматический строй любого языка есть результат длительной абстрагирующей деятельности человеческого мышления» [Панфилов 1984: 263]. Грамматические значения в любом случае имеют природу абстрактного характера. Первоначально развивались формы, в которых конкретное «одно» противопоставлялось конкретным «многим». При этом конкретные многие «два», «три», «четыре» были доступны чувственному восприятию, а поэтому могли быть выражены в любых формах мысли и языка задолго до изобретения счёта как такового». Кроме того, лингвист утверждает, что на первоначальных ступенях развития категории количества числа «один», «два», «три» были единственными средствами различения количества. По его мнению, данный процесс стимулировал развитие категорий единственного и множественного числа.

Сама по себе категория количества отражается в сознании человека как некая грань самого бытия. В. З. Панфилов отмечал, что

«мыслительная категория количества есть результат отражения количественной определённости бытия» [Панфилов 1984: 268]. Исходя из данного мнения, можно с уверенностью назвать категорию количества универсальной, а по утверждению авторов «Философской энциклопедии», ещё и логической, выступающей ступенью познания окружающего мира.

В. З. Панфилов уверен в том, что «решающую роль в развитии категории количества играет развитие мыслительной категории количества, как отражения некоторых основных свойств самой объективной действительности» [Панфилов 1984: 271]. Борисенкова также считает, что «язык – гениальное коллективное создание человечества, незаменимый инструмент для достижения им своих целей. Всё, что отражено в языке, пропущено сквозь призму видения человека, познающего субъекта, подверглось его интерпретации» [Борисенкова 2014: 59]. Иными словами, всё, что возникает в сознании человека, так или иначе взято из реального мира, что нам и показали итоги опроса. Важно подчеркнуть, что языковые явления представляют собой отражение объективной действительности, а формируются они в процессе познавательной и речемыслительной деятельности человека, фиксируют её результаты.

Рассматривая связь языка и мышления на примере наименований больших чисел сквозь призму лингвометодического подхода, мы хотим сказать, что углубленное изучение русского языка предполагает, на наш взгляд, привлечение проблемного языкового материала. Это позволяет продемонстрировать действие основных законов языка, представить его как динамически развивающуюся систему. В процессе освоения группы слов, являющихся наименованиями больших чисел, лучше использовать задания и упражнения, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Это может быть составление таблицы, выявляющей синкретичность анализируемых слов; решение проблемных ситуаций, заостряющих внимание на противоречивости языкового материала; задания аналитического характера, нацеленные на обнаружение специфики синтаксического функционирования слов типа *тысяча, миллион, миллиард*.

ЛИТЕРАТУРА

- Бакли У.* Австралийский Робинзон. М., 1966. 226 с.
Борисенкова Л. М. Части речи в когнитивном рассмотрении. Смоленск, 2014. С. 50-59.
Булаховский А. А. Исторический комментарий к литературному русскому языку. Харьков ; Киев, 1936. 488 с.
Виноградов В. В. Русский язык. М. ; Л., 1947. 236 с.
Журавлёв А. П. Категоризация действительности как часть когнитивной функции языка // Известия Самарского научного центра

Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т. 19, № 5. С. 62-66.

Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930. 248 с.

Лосев А. Ф. О пределах применимости математических методов в языкознании // Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. М., 1970. С. 18-28.

Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения : в 20 т. М., 1936. Т. 20. 324 с.

Миллер Дж. Язык и общение. М., 1991. 323 с.

Панфилов В. З. Грамматика нивхского языка. М., 1957. Ч. 1. 356 с.

Панфилов В. З. К вопросу о соотношении языка и мышления // Мышление и язык. М., 1957. С. 97-137.

Панфилов В. З. Философские проблемы языкознания. М., 1984. 264 с.

Тимофеев И. С. Методологическое значение категорий «качество» и «количество». М., 1972. 322 с.

Якубинский Л. П. История древнерусского языка. М., 1953. 368 с.

УДК 378.016:811.161.1

Яковлева Екатерина Игоревна,

студентка 5 курса направления 44.03.05 – «Педагогическое образование» по профилю: «Русский язык как иностранный и английский язык», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: y.ekaterina98@mail.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ЧИСЛИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ РКИ: ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ УРОВЕНЬ

**Статья подготовлена под руководством к.ф.н., доцента УрГПУ
Ерёминой С.А. в рамках научного проекта, поддержанного РФФИ
(проект № 19-013-00895/20 А «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»)**

Ключевые слова: игровые технологии; игровые методы обучения; имена числительные; числительные; интерактивные технологии; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; грамматические категории.

Аннотация. В статье затрагивается проблема изучения имени числительного с точки зрения русского языка как иностранного на промежуточном уровне с использованием игровых технологий. Актуальность исследования, проведённого путем изучения и анализа методического материала с последующим обобщением данных, состоит в том, что в условиях современного мира в процессе постижения языка настоящие технологии имеют широкий потенциал использования. В статье представлены игры, направленные на освое-

ние имен числительных на промежуточном уровне владения РКИ. Результаты проведенного автором исследования могут быть полезны педагогам и обучающимся при выборе учебного материала в контексте преподавания и изучения РКИ.

Yakovleva Ekaterina Igorevna,

fifth-year Student of the 44.03.05 – Pedagogical Education Direction, Profile: “The Russian Language as a Foreign Language and the English Language”, Institute of Philology and Cross-cultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE GAMING TECHNOLOGIES USAGE IN STUDYING NUMERALS IN THE LESSONS OF RFL: INTERMEDIATE STAGE

Keywords: gaming technologies; game teaching methods; numeral names; numerals; interactive technologies; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; grammatical categories.

Abstract. The article encompasses the problem of numerals' study from the point of view of Russian as a foreign language at the intermediate stage by using gaming technologies. In light of the wide potential of these technologies' usage in the study of languages the article presents games aimed at studying, fixing and memorizing numerals at intermediate stage of studying RFL. The purpose of the study is to expand the possible ways of developing this category. The results of the conducted study can be used for teachers and students in selection of educational materials in the field of teaching and studying RFL.

Имя числительное – это класс слов, выражающих числовые, количественные или счетно-порядковые значения, способных объединяться в составе сложных лексем-наименований, выражающих те же значения [Богданов 2009: 301].

Имя числительное, как известно, является одним из самых ограниченных классов слов в плане возможности образования новых форм. Данная часть речи имеет свои отличительные характеристики, которые выражены в грамматических и семантических параметрах. Указанные особенности настоящей категории являются обязательными для овладения иностранными студентами с целью полноценного освоения всей системы русского языка.

Русские имена числительные имеют следующую классификацию:

1. Количественные числительные (один, двадцать).
2. Дробные числительные (одна целая две сотых, три четырнадцатых).
3. Собирательные числительные (трое, шестеро).
4. Порядковые числительные (четвертый, шестнадцатый).
5. Неопределенно-количественные слова и числительные (мало, несколько).

В соответствии с Российской государственной многоуровневой системой тестирования, входящей в европейскую структуру языкового тестирования ALTE, а также исходя из требований, отмеченных в Государственном стандарте по РКИ промежуточного уровня, зарубежному студенту, изучающему русский язык как иностранный, необходимо владеть конкретными базовыми знаниями о количественных, порядковых и собирательных числительных (шесть, шестой, шестеро). Иностранцу также требуется располагать умением образовывать и употреблять простые и составные числительные (четыре, пятьдесят пять), количественно-именные сочетания (второй урок), а также ему необходимо освоить большинство склонений имен числительных [Иванова 1999: 17]. Данное основание дает возможность выработать план методичного освоения категории имени числительного, что может способствовать изучению настоящей категории иностранными студентами последовательно, соответственно ступени обучения.

Изучение любой части речи, в том числе имени числительного, не может происходить изолированно, вне коммуникации между студентами и преподавателем.

Интерактивные технологии – это технологии, в которых обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. В процессе такой работы происходит обмен различной информацией – знаниями, умениями, навыками, идеями – между участниками образовательного процесса. Таким образом, создается благоприятная среда для реализации процесса совместного познания, с возможностью взаимной оценки и контроля [Добрынина 2015: 267].

Действенно разрешать задачи обучения и воспитания в образовательном процессе позволяет использование преподавателями различных интерактивных технологий, в том числе всевозможных типов игр.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя комплекс приемов и методов организации образовательного процесса в виде игр [Чернышенко 2016: 135].

По Д. Б. Эльконину, игра выполняет четыре важнейших функции в процессе обучения, так как является:

- 1) средством развития мотивационно потребностной сферы;
- 2) средством познания;
- 3) средством развития умственных действий;
- 4) средством развития произвольного поведения [Петричук 2007: 38].

Целями игрового обучения иностранных студентов являются:
– развитие мышления языковыми средствами изучаемого языка;
– повышение мотивации к изучению русского языка и культуры;
– обеспечение личностного роста каждого участника игры;

– формирование и совершенствование умений вступать в межличностную коммуникацию [Будакова 2012: 154].

Таким образом, использование разнообразных игр в образовательном процессе способно содействовать активизации и отработке всех языковых навыков: фонетических, лексических, грамматических; навыков аудирования и устной речи, а главное – их лучшему запоминанию. Благодаря игре можно также уменьшить эмоциональное напряжение, мобилизовать интеллектуальную активность обучающихся [Никишина 2017: 69].

С опорой на изложенные выше аспекты, перейдем к рассмотрению некоторых разработанных игр, направленных на изучение и закрепление в памяти иностранных студентов имени числительного на промежуточном уровне.

Игра № 1 «Цветные числа».

Правила: приведены несколько карточек разных цветов, на которых написаны те или иные цифры. Студентам необходимо запомнить конкретный цвет карточки и написанную на ней цифру. Затем все карточки переворачиваются обратной стороной нейтрального цвета. Далее каждый студент должен по очереди (по памяти) переворачивать карту со своим цветом, только при условии, если он правильно выписывает на листе числительное, соответствующее цифре, которая была изображена на его карточке. За правильный ответ студенту начисляется один балл, за неправильный – вычитается. Выигрывает студент, набравший наибольшее количество баллов. Возможна игра в мини-группах.

Данная игра актуализирует ассоциативное мышление, и направлена на отработку соотнесения числового и буквенного написания имени числительного.

Игра № 2 «Словообразовательный кубик».

Правила: студенты делятся на две команды. Каждой команде дано по два четырехгранных кубика. На сторонах первого кубика написаны различные аффиксы (например: -надцать-, -дцать-, -ер[о], -десять-), на сторонах второго – корни числительных (например: три-, пят(ь)-, сем(ь)-, девят(ь)-). Каждой группе необходимо по очереди кидать два кубика, соединять получившиеся аффиксы и корни, и записывать в таблицу ответов только правильные ответы (существующие числительные). За правильно записанный ответ команде начисляется один балл, за неправильный – вычитается. Выигрывает команда, которая наберет большее количество баллов.

Данная игра направлена на формирование словообразовательных навыков иностранных студентов.

Игра № 3 «Пирог нарасхват!».

Правила: в наличии у преподавателя есть большое количество карточек, на которых изображена какая-либо часть пирогов с

различными начинками, то есть кусочек, равный, например, $1/3$ или $1/2$ целого пирога. С обратной стороны карточки написано числительное, соотносимое с изображенным кусочком. Работа происходит в мини-группах. Преподаватель раздает участникам группы столько карточек, чтобы у каждого участника был целый пирог, состоящий из кусочков разного размера с различными начинками. Задача каждого студента – собрать пирог с единым наполнением, запрашивая друг у друга в группе какие-либо его части, правильно называя дробные имена числительные. Выигрывает та группа, все участники которой первыми собрали все свои пироги.

Данная игра рассчитана на отработку образования и употребления дробных имен числительных.

Игра № 4 «Все в очередь!».

Правила: присутствуют десять карточек с изображениями следующих животных: кот, собака, попугай, мышь, лев, слон, змея, жираф, акула, медведь. Также предлагается большое количество карточек с конкретными условиями сравнения размеров животных. Например: кот больше собаки, но меньше попугая. Собака меньше кота, но больше мыши. Мышь больше льва, но меньше собаки. Змея больше жирафа, но меньше слона. Жираф меньше змеи, но больше акулы. Лев меньше мыши, но больше слона. Слон больше змеи, но меньше льва. Акула больше медведя, но меньше жирафа. Задача студента – восстановить порядок животных от большего к меньшему, соответственно заявленным условиям. Это необходимо делать, проговаривая, каким по счету является то или иное животное, используя порядковые числительные. Могут быть предложены и другие условия для сравнения. Также можно внести различные параметры (например, то, что перед представленными десятью животными уже стоят тридцать других, чтобы отработать порядковые числительные от тридцати до сорока). Невозможность данных условий сравнения делает игру увлекательней и способствует глубокому усвоению и запоминанию имен числительных.

Настоящая игра рассчитана на отработку и закрепление порядковых числительных в устной речи.

Таким образом, игровые технологии, являясь эффективным и занимательным способом освоения языка, наличествуя большим потенциалом воздействия на развитие языковых навыков, предоставляют широкие возможности их применения преподавателями и обучающимися при изучении имени числительного в аспекте РКИ. Представленные игры могут послужить дополнительным методическим материалом в процессе освоения настоящей категории на уроках РКИ промежуточного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

Богданов С. И., Евтюхин В. Б., Князев Ю. П. [и др.]. Морфология современного русского языка : учебник для высших учебных заведений Российской Федерации. СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. 634 с. (Русский мир: учебники для высшей школы).

Будакова О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство : материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М. : Буки Веди, 2012. С. 152-154.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова, Т. И. Попова, К. А. Рогова [и др.]. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 44 с.

Добрынина Т. Н. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // Педагогические науки. 2015. № 5. С. 265-273.

Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. Волгоград : Учитель, 2007. 91 с.

Петричук И. И. Еще раз об игре // Образование в современной школе. 2006. № 10. С. 38-40.

Чернышченко О. В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 136-140.

УДК 378.016:811.161.1

Ян Бо,

аспирант кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail:有人说我的名字非主流

Ерёмина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: swegle@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ АУДИТОРИИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию:
когнитивные стратегии формирования методического материала
по русскому языку как иностранному»

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; система упражнений; грамматические навыки; предложно-падежная система; чтение; обучение чтению; студенты.

Аннотация. Цель статьи: показать возможные пути включения работы по овладению грамматическими, лингвокультурными и профессионально-значимыми знаниями на занятии по обучению чтению. В статье представлены материалы к урокам, которые рассчитаны на студентов базового уровня и предназначены для закрепления навыка использования предложно-падежной системы русского языка в речи. Особенностью работы по овладению данным рецептивным видом деятельности – чтением – является то, что такая работа ведется на профессионально-ориентируемом материале: текстах по теме «Музыка».

Yang Bo,

Postgraduate Student of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Eremina Svetlana Alexandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF GRAMMATIC SKILLS IN THE LESSONS OF LEARNING TO READ IN A PROFESSIONALLY-ORIENTED AUDIENCE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language at the university; exercise system; grammar skills; prepositional case system; reading; teaching to read; students.

Abstract. The purpose of the article is to show possible ways to include work on mastering grammatical, linguocultural, and professionally significant knowledge in a reading lesson. The article presents materials for lessons that are designed for basic level students and are intended to strengthen the skill of using the prepositional-case system of the Russian language in speech. The peculiarity of the work on mastering this receptive activity-reading-is that such work is conducted on professionally-oriented material: texts on the topic “Music”.

Грамматическая компетенция имеет особое значение в обучении языку. Недостаточно правильно произносить звуки и знать значения слов, чтобы понимать написанное или произнесенное. Е. В. Какорина отмечает, что «грамматика понимается не только и не столько как набор определенных сведений об устройстве языка, сколько как набор моделей и конструкций, на основе которых строится речь, осуществляется коммуникация» [Какорина 2016: 6]. Ме-

тодисты отмечают, что грамматические знания успешно приобретаются во время тренировки различных видов речевой деятельности [Гальскова 2006; Балыхина 2007; Крючкова 2014; Федотова 2016; Дзюба 2018].

Чтение, как один из видов речевой деятельности, является сложным процессом одновременного восприятия и понимания письменного текста. Процесс чтения имеет ряд существенных этапов. Первый этап – это опознание графем и складывающихся из них слов. Второй этап – это интерпретация текста, которая подразумевает словесное, предметное и смысловое понимание представленной информации. Психолингвисты отмечают, что опознание написанных букв и слов – это активный процесс поиска реалий объективного мира, которые уже имеются в памяти читающего. Они отмечают, что «при чтении глаз совершает «скачки» по тексту, при этом глаз дольше задерживается на более длинных и менее знакомых словах» [Федотова 2016: 89].

Ключевой единицей для понимания текста является слово, так как оно анализируется на разных уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и семантическом. Процесс знакомства и усвоения слова требует, в свою очередь, учитывать при обучении чтению формирование определенных навыков, позволяющих понять и усвоить текст, а вслед за этим и изучить и освоить язык.

В практике обучения языку специальности актуальным оказывается подбор профессионально значимых текстов, способствующих овладению терминологией, а также позволяющей иностранным студентам познакомиться с реалиями культурной жизни России. В ходе работы по обучению русскому языку как иностранному студентов, обучающихся по направлению «Музыкальное и художественное образование» были подобраны тексты музыкальной тематики, а также разработана система уроков, которые помогают поэтапно обучить чтению и языку.

При обучении русскому языку как иностранному знание грамматических правил имеет прикладной характер.

Для начинающих китайских студентов в русском языке «падеж» является очень важной грамматической категорией, также важно научиться определять склонение. Знание падежных окончаний даёт возможность правильно употреблять имя существительное в разговоре или на письме, правильно соединять слово в определённом падеже с другими словами, строя предложение.

Следует знать правило, что падеж зависит от слова, с которым связано имя существительное, и от вопроса, который ставится от другого слова к данному слову.

При изучении грамматики одним из эффективных способов освоения падежной системы имени существительного является ис-

пользование таблиц, упражнений, текстов песни, показывающих формальные признаки склонения.

Данные приемы помогают студентам освоить или вспомнить окончания. В упражнениях, где это необходимо, добавляется китайский перевод, чтобы студентам было понятнее общее грамматическое значение.

Предлагаем ряд упражнений, которые формируют навык определения падежа у имени существительного и параллельно нацелены на чтение и понимание текста на музыкальную тему. Наша цель – помочь китайским студентам понять концепцию падежа имени существительного русского языка.

1. Именительный падеж.

Именительный падеж единственного числа – это начальная форма, которая есть во всех языках. Сложность именительного падежа в русском языке состоит в том, что слово в своей начальной форме связано с категорией рода. Знание исходной формы позволяет образовывать остальные формы существительного. Все существительные в словарях даются в именительном падеже. Именительный падеж всегда употребляется без предлогов. Отвечает на вопрос Кто? Что?

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному [Лингводидактическая программа 2017: 34] рекомендует на элементарном уровне осваивать следующие значения:

- название лица, предмета. Например: *Это музыкант. Это скрипка;*
- лицо активного действия. Например: *Певица поёт;*
- характеристика лица, предмета. Например: *Чен – гитарист. Пекин – столица;*
- название факта, события. Например: *Сейчас урок;*
- наличие предмета. Например: *В городе есть театр;*
- предмет обладания. Например: *У Софьи есть пианино;*
- обращение. Например: *Антон, где Анна?*
- идентификация лица, предмета. Например: *Его зовут Антон;*
- объект интереса. Например: *Мне нравится джаз.*

Задания для освоения именительного падежа.

На первом этапе освоения именительного падежа рекомендуется изучить таблицу падежных окончаний. Особенностью русского языка является наличие категории рода, сопровождающей существительные и выражающейся формально через определённые окончания. Студентов следует познакомить с этой системой или попросить вспомнить характерные формальные черты именительного падежа.

Таблица окончаний именительного падежа

род	Единственное число	окон- чание	Множественное число	окон- чание
Мужской род	студент, стол	-	студент <u>ы</u> , стол <u>ы</u>	-ы
	герой, музей	-	геро <u>и</u> , музе <u>и</u>	-и
	планетар <u>ий</u>	-ий	планетар <u>ии</u>	-ии
	писател <u>ь</u> , словар <u>ь</u>	-	писател <u>и</u> , словар <u>и</u>	-и
Женский род	студентк <u>а</u> , комнат <u>а</u>	-а	студентк <u>и</u> , комнат <u>ы</u>	-и; -ы
	песн <u>я</u> , семь <u>я</u>	-я	песн <u>и</u> , семь <u>и</u>	-и
	лекци <u>я</u>	-ия	лекци <u>и</u>	-ии
	тетрад <u>ь</u>	-ь	тетрад <u>и</u>	-и
Средний род	окно <u>о</u>	-о	окна <u>а</u>	-а
	мор <u>е</u>	-е	мор <u>я</u>	-я
	задани <u>е</u>	-ие	задани <u>я</u>	-ия

Формирование грамматического навыка употребления именительного падежа может сопровождаться посредством работы над упражнением, систематизирующим знание о музыкальных терминах. Такое упражнение нацелено на сопоставление музыкальных терминов и определение видов музыкальных явлений.

Задание. Прочитайте определения музыкальных инструментов. Сравните предметы и назовите основные признаки музыкальных инструментов. Найдите и назовите существительные в именительном падеже.

- страна, в которой играют на этом инструменте;
- материал, из которого сделан инструмент;
- форма инструмента;
- количество струн;
- техника игры на инструменте;
- кто играл на инструменте;
- какое произведение обычно исполнялось.

Щипковые струнные инструменты.

Гусли – старинный русский народный щипковый музыкальный инструмент. Небольшой деревянный плоский ящик трапецевидной (крыловидной) формы со скошенным корпусом, который сужается по мере приближения к струнодержателю. Особенной чертой является тонкий, около 6-11 мм, открьлок. Во время игры он используется для поддержки левой руки, которая от неподвижного нависания над струнами быстро устаёт. Этот вид гуслей имеет от 5 до 17 струн, чаще 6-9, настроенных по ступеням диатонической гаммы. На крыловидных гуслях играют, как правило, разом затрагивая все струны (это называется «бряцание») и глушат ненужные струны пальцами левой руки. Певцы-сказители или гусляры исполняли под аккомпанемент гуслей былины.

Гучжэн – известный щипковый национальный музыкальный инструмент древнего Китая, которому уже ни много ни ма-

ло 2500 лет – именно он считается жемчужиной среди китайских музыкальных инструментов. По виду напоминает гусли, что и дало повод называть его китайскими гусями. Представляет собой прямоугольную деревянную основу, на которую натягивают шелковые струны. Музыкальный инструмент располагается на подставке, раньше музыкант играл на нём, стоя на коленях и переливая пальцами струны. На этом инструменте можно исполнять как мелодичные и переливчатые музыкальные работы, так и величественную музыку.

Кото – японский струнный щипковый музыкальный инструмент. Его конструкция такова. Толстая передняя доска-дека (186 см длиной и 48 см шириной) изготавливается из особо мягкой породы дерева (павлония). Задняя дека имеет два резонаторных отверстия. Тринадцать струн одинаковой толщины натянуты между двумя тонкими, низкими мостиками, установленными ближе к концам корпуса инструмента. Высота звучания каждой струны меняется при помощи передвижных колков-кобылок. Звук извлекается при помощи надеваемых на большой, указательный и средний пальцы правой руки «когтей» из слоновой кости. История **кото** как японского музыкального инструмента насчитывает более тысячи лет. Он был завезён в Японию из Китая в период Нара (710-793 гг. н. э.) в качестве инструмента для дворцового оркестра и использовался в музыке гагаку. На **кото** на играют с помощью накладных ногтей-медиаторов (цумэ, яп.), надеваемых на большой, указательный и средний пальцы правой руки. Лады и тональности настраиваются с помощью струнных подставок (мостов) непосредственно перед началом игры.

Каягым – корейский народный музыкальный инструмент. Изобретен в начале VI в. в государстве Кая (Кымгван Кая) музыкантом У Рыком. Оттого и называется **каягым**. Щипковый инструмент, отличающийся упругостью струн, нежностью и изящностью звукового тембра, ритмичностью и красотой позы исполняющих, вполне соответствует эмоциональному и эстетическому настрою корейцев. Структура его несложна, передвижные кобылки регулируют извлекаемые звуки. Легко учиться играть на нем, разнообразны исполнительские приемы. Инструмент массового использования давно любим и популяризирован корейцами.

2. Родительный падеж.

Родительный падеж является ключевым падежом, по нашему мнению, так как в текстах встречается часто, наряду с именительным и винительным падежами. Данный падеж имеет самое большое количество значений среди других падежей как при употреблении

без предлогов (12 значений), так и при употреблении с предлогами (25 значений).

Знание родительного падежа оказывается актуальным при чтении текстов на тему «Города России», «Культура города» и «Городская культура». В текстах по данным темам родительный падеж употребляется в сочетании с предложным падежом, винительным и именительным падежами.

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному [Лингводидактическая программа 2017: 34-35] рекомендует на элементарном уровне осваивать следующие значения:

А) без предлога:

– лицо, которому принадлежит что-либо. Например: *Это ключ брата;*

– отсутствие лица, предмета в настоящем времени. Например: *У меня нет брата;*

– определение предмета. Например: *Улица Чехова;*

– в сочетании с количественными числительными 2-4, 5-20, в строго ограниченном наборе. Например: *два брата, 5 часов;*

– название месяца по дате. Например: *Сегодня первое декабря;*

Б) с предлогами:

– у – лицо, которому принадлежит что-либо. Например: *У Виктора есть машина;*

– из, с – исходный пункт движения. Например: *Он приехал из Иркутска. Он пришёл со стадиона.*

Задания для освоения родительного падежа.

Поскольку в методике русского языка как иностранного материал традиционно организуется на основе ситуативно-тематического принципа и занятие посвящается обычно какой-либо лексической теме, удачным оказывается подбор текстов на одну грамматическую тему. Таким текстом является песня Виктора Цоя «Место для шага вперед».

Работа направлена на чтение и понимание художественного текста. В песне Виктора Цоя «Место для шага вперед» представлен родительный падеж в следующих значениях: «отсутствие лица или предмета»; «количество»; «предназначение».

Методическое обоснование.

Согласно лингводидактической программе по русскому языку как иностранному [Лингводидактическая программа 2017: 34-35] родительный падеж со значением «отсутствия лица или предмета» рекомендуется изучать на элементарном уровне освоения языка, значение «количество» по учебному регламенту изучается на базовом уровне, а родительный падеж в значении «предназначение» **с предлогом для** изучается на первом сертификационном уровне. Считаю возможным включить данный текст в систему упражнений

по чтению в объёме элементарного и базового уровней, так как в основном в данном стихотворении употребляется первое из указанных значений – «отсутствие лица или предмета».

Первый этап.

Следует указать значения родительного падежа, которые встречаются в тексте:

1. Родительный падеж применяется в значении «отсутствие лица или предмета» со словами *нет, не было, не будет*. Падеж зависит от слова, с которым связано имя существительное, и от вопроса, который ставится от другого слова.

Отвечает на вопросы: Нет (вспомогательное слово) кого?/чего?

Например: *У меня есть мышцы, но нет кота*. (кот)

2. Родительный падеж применяется в значении «количество» в сочетании с числительными 2, 3, 4, + Р.п. ед.ч.

Отвечает на вопросы: 2, 3, 4 (вспомогательное слово) кого? чего?

Например: *2 шага* (шаг).

Родительный падеж употребляется со словами *много, мало, сколько, несколько*.

Отвечает на вопросы: несколько (вспомогательное слово) кого? чего?

Например: *несколько шагов* (шаг).

Возможно повторение пройденного материала на Базовом уровне. Например: Родительный падеж используется и в других ситуациях:

1. Отвечает на вопросы: Чей?

Примерно: *Это ручка его брата*. (брат)

2. Употребляется с предлогами: без, для, до, из, от, у, среди, несколько.

Примерно: *Это несколько слов* (слово),

И место для шага (шаг) вперёд.

Второй этап.

Возможно, представить всю таблицу окончаний падежей существительного, чтобы увидеть формальные показатели родительного падежа (окончания существительных).

Окончания существительных:

Род ность	И.п. един.ч. 单一格	Р.п. един.ч. 单二格	Р.п. Множ.ч. 复二格	И.п. един.ч. 单一格	Р.п. един.ч. 单二格	Р.п. Множ.ч. 复二格
М.р.	согласный звук	-а	-ов	завод	завода	заводов
	-й	-я	-ев	музей	музея	музеев
	-ь	-я	-ей	словарь	словаря	словарей
Ср.р.	-о	-а	--	окно	окна	окон
	-е	-я	-ей	поле	поля	полей
	-ие	-ия	-ий	здание	здания	зданий

Ж.р.	-а	-ы	--	газета	газеты	газет
	-я	-и	-ей	тётя	тёти	тётей
	-ь	-и	-ей	тетрадь	тетради	тетрадей
	-ия	-ии	-ий	аудитория	аудитории	аудиторий

Третий этап.

Работа с текстом. Чтение, анализ и понимание текста

Прочитайте текст вслух и расставьте ударение. Послушайте песню. Найдите слова в родительном падеже в тексте.

Комментирование: «Место для шага вперед» – песня группы «Кино» из альбома «Звезда по имени Солнце». Автор текста и музыки – Виктор Цой. Композиция никогда не исполнялась на концертах коллектива. Песня также известна под названием «Белые дни».

«Место для шага вперед»

*У меня есть дом, только нет ключей (ключ),
У меня есть солнце, но оно среди туч (туча),
Есть голова, только нет плечей (плечо),
Но я вижу, как тучи режут солнечный луч.
У меня есть слово, но в нём нет букв (буква),
У меня есть лес, но нет топоров (топор),
У меня есть время, но нет сил (сила) ждать,
И есть ещё ночь, но в ней нет снов (сон).*

*И есть ещё белые, белые дни,
Белые горы и белый лёд.
Но всё, что мне нужно –
Это несколько слов (слово),
И место для шага (шаг) вперед.*

*У меня река, только нет моста (мост),
У меня есть мышцы, но нет кота (кот),
У меня есть парус, но ветра (ветер) нет,
И есть еще краски, но нет холста (холст).
У меня на кухне из крана (кран) вода,
У меня есть рана, но нет бинта (бинт),
У меня есть братья, но нет родных (родной)
И есть рука, и она пуста.*

*И есть ещё белые, белые дни,
Белые горы и белый лёд.
Но всё, что мне нужно -
Это несколько слов (слово)
И место для шага (шаг) вперед.*

На завершающем этапе работы обучения чтению предлагается ознакомиться с текстом-биографией Виктора Цоя. Чтение текста сопровождается заданиями лексико-грамматической направленности.

Текст. Прочитайте и ответьте на вопросы.

Глоссарий

культовый 极受公众喜爱的	хит 流行金曲唱片
осесть 定居	талант 天才, 才能
подросток 少年	бас-гитар 低音吉他
неуспеваемость 学习成绩不良	резчик 雕刻工
гиперболоид 双曲面	барабанщик 鼓手
альбом 唱片集	записан 录制
дуэт 二重唱	импортный 进口的
разногласие 意见分歧	репетировать 排练
состав 成分, 组成	ударный 打击乐的
фурор 热烈的喝彩	фестиваль 会演
кассета 盒式磁带	выпускать 发行
барабан 鼓	персонаж 角色, 人物
пластика 造型, 姿势与动作的轻盈优美	
финальный 最后的 结局的	киномания 电影迷
распевать 大声地唱, 放声高唱	продюсер 制作人
грандиозный 规模宏大的	погибать 失事, 遇难
столкновение 相撞	фанат 狂热者

Отец советского рока – Виктор Цой

Виктор Цой – не только культовый советский рок-музыкант, звезда нескольких поколений, автор десятков хитов, которые знает вся страна, но и, пожалуй, самый известный этнический кореец в истории России.

Его прадед перебрался во Владивосток еще до революции 1917 года, чтобы не попасть под призыв в японскую армию, которая тогда захватила Корею и объявила войну Китаю. В это время корейцев начали массово переселять с Дальнего Востока в Среднюю Азию. Так семья будущего музыканта оказалась в Казахстане. Отец Виктора Цоя Роберт Максимович родился в городе Кызыл-Орда. После школы он уехал учиться в Ленинград, там осел, устроился на завод инженером, и женился на Валентине Гусеве учительнице физкультуры из Пушкина. 21 июня 1962 года у пары родился сын Виктор. Когда мальчику было 10 лет, проявился талант художника – он посещал среднюю художественную школу имени Серова. Именно там, еще подростком, он начал играть на бас-гитаре в своей первой рок-группе – «Палата №6». Новая

компания так увлекла, что спустя пару лет Цой исключили из художественного училища за тотальную неуспеваемость. Потом он поступил в профессионально-технической училище на специальность «резчик по дереву».

Цой однажды познакомился в Алексеем Рыбиным, и летом 1981 года договорились собрать собственную группу – «Гарин и гиперболоиды». Третьим участником состава был барабанищик Олег Валинский, но вскоре его забрали в армию. Первый альбом был записан в 1982-м. К тому времени группу, точнее еще дуэт, уже переименовали в «Кино». Альбом название «45» – в честь того, что программа длилась ровно 45 минут, эта одна сторона импортной компакт-кассеты. Вскоре у коллективов возникли некие разногласия. И Цой начинает репетировать с новым гитаристом Юрием Каспаряном. С ним же записан новый цикл песен, сегодня известны как второй альбом «Кино» «46».

В 1984 году у «Кино» наконец-то появился электрический состав, с бас-гитарой и ударными. Записан альбом «Начальник Камчатки». Фурор на втором фестивале Ленинградского рок-клуба. В том же году Виктор Цой женился на Марианне Ковалевой. Марьяна работала в цирке и помогала приносить ребятам на выступления костюмы.

В 1985-м у пары родился сын Саша. Ему папа-музыкант посвятил песню «Саша очень любит книги про героев и про месть». Она вошла в альбом «Это не любовь». После записи сформировался классический состав «Кино», который останется неизменным вплоть до трагедии 1990 года: Виктор Цой (вокал, гитара), Юрий Каспарян (гитара), Игорь Тихомиров (бас-гитара), Георгий «Густав» Гурьянов (ударные).

1986. На кассетах появляется «Ночь». Но спустя два года «Ночь» выпускает на пластинках официальная советская фирма грамзаписи «Мелодия». Альбом на виниле разошелся тиражом в 2 млн. экземпляров, пластинка добавила группе «Кино» популярности.

В том же 1986-м Виктор Цой снялся в фильме Сергея Соловьева «Асса». Ну и известный факт: Сергей Бугаев, исполнил в этом культовом кино главную роль, одно время тоже играл в «Кино» на барабанах.

1987-й – год съемок фильма «Игла», после этого Виктор Цой стал по-настоящему культовым персонажем. Кошачья пластика и приемы моднейшего кунг-фу в сценах драк, понятный молодежной публике язык и четкая «Группа крови» на финальных титрах. Цой вместе с музыкантами «Кино» записывает одноименный альбом «Группа крови». Он выходит уже в следующем году, 1988-м. В стране начинается «киномания».

1989. Группа «Кино» выпускает «Звезду по имени Солнце», альбом, хиты с которого распевают вся страна. Команда собирает стадионы по всей стране. Продюсером группы становится Юрий Айзеншпис.

1990. Группа на пике популярности. 24 июня «Кино» дает грандиозный концерт в переполненных «Лужниках». Он завершал большой тур группы по Советскому Союзу.

Виктор Цой погиб 24 августа 1990 года недалеко от Риги. Причиной смерти стало лобовое столкновение его автомобиля «Москвич-2141» с автобусом.

Через год после смерти Цоя, коллектив «Кино» выпустил девятый альбом, назвав его «Черным».

Цой Виктор погиб много лет назад, но у его музыки до сих пор огромное количество фанатов. В разных уголках страны установлены памятники и даже стены Цоя. А его песни давно стали великой классикой рока, которая проникает в сердце и душу с первых аккордов.

Вопросы

1. Вставьте необходимые слова в пропуски: Виктор Цой – не только ... ? Но и ... ?
2. Почему прадед Виктора Цоя перебрался во Владивосток?
3. Как отца Виктора Цоя зовут? Где он родился?
4. Где отец Виктора Цоя осел, и кем он устроился?
5. Когда родился Виктор Цой?
6. Как называется первая группа Виктора Цоя? На чём он играет в этой группе?
7. Что Виктор Цой начал посещать? А куда потом он поступил? На какую специальность?
8. С кем Цой договорился собрать группу «Гарин и гиперболоиды»?
9. Когда первый альбом был записан? Какое название альбома?
10. Когда группу переименовали? На что переименовали?
11. Когда у «Кино» появился электрический состав? Какой альбом записан?
12. Когда Виктор Цой женился на Марианне Ковалевой?
13. Когда у пары родился сын? как его зовут?
14. Какой классический состав сформировался в группе «Кино»?
15. Когда песню «Ночь» выпускает на пластинках официальная советская фирма грамзаписи «Мелодия»?
16. В каком фильме Виктор Цой снялся в 1986-м? И в каком фильме снялся в 1987-й?
17. Почему Виктор Цой стал по-настоящему культовым персонажем?

18. Какой альбом выходит в 1988-м?

19. Задавайте вопросы и отвечайте на выделенные части текста

1) Вопрос: ... Ответ: ...

2) Вопрос: ... Ответ: ...

3) Вопрос: ... Ответ: ...

4) Вопрос: ... Ответ: ...

20. Выберите и перепишите из текста информацию, которая необходима для служебной автобиографии.

21. Кроме Виктора Цоя, вы ещё знаете каких-нибудь рок-музыкантов или какие-нибудь рок-группы? Расскажите нам о них.

22. Знаете ли вы «отец китайского рока» – Цой Цзянь, он тоже кореец, даже у них одинаковая фамилия – Цой. Напишите, в чём их сходство и различие.

Система упражнений, включающая работу над различными падежами, выполнена с учетом рекомендаций ведущих методистов. Обучение чтению и овладению грамматическими навыками имеет практическую направленность. Такой вид речевой деятельности апробирован в ходе педагогической практики. Исследование показало, что обучение чтению становится эффективным, если выполнены следующие условия:

– текст, подобранный для чтения и изучения, несложный и профессионально значимый;

– изучение текста сочетается с работой по формированию грамматических, орфографических, словообразовательных и лексических умений;

– тексты снабжены актуальной для студентов лексикой, которая помогает снять так называемый культурный барьер и облегчить изучение языка специальности.

ЛИТЕРАТУРА

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов. М. : Издательство РУДН, 2007. 185 с.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

Дзюба Е. В., Еремина С. А. Уроки чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 109-117.

Еремина С. А., Бо Ян. Уроки чтения на русском языке со студентами-иностранцами, обучающимися по специальности «Музыкальное и художественное образование» // Когнитивные стратегии

филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. 2019. С. 117-123.

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного : методическое пособие. Ч. 1, 2 / Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. 88 с.

Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. 5-е изд. М. : ФЛИНТА ; Наука, 2014. 480 с.

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А 1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В 1) : учебное пособие / З. И. Есина [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : РУДН, 2017. 186 с.

Федотова Н. Л. Методика преподавания РКИ. СПб. : Златоуст, 2016. С. 92-95.

Научное издание

**Когнитивные стратегии
филологического образования
в России и за рубежом**

Выпуск II

Подписано в печать 17.12.2020. Формат 60x84¹/₈.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура « Georgia».
Усл. печ. л. 29. Уч.-изд. л. 14,4.
Тираж 500. Заказ 5180.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me